José Gimeno Sacristán

La educación que aún es posible





Colección: PEDAGOGÍA
Manuales

La educación que aún es posible

Ensayos acerca de la cultura para la educación

Por

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

A Justi
A Eva, suerte

José GIMENO SACRISTÁN

La educación que aún es posible

Ensayos acerca de la cultura para la educación



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Depósito Legal: M-18.288-2005
ISBN: 84-7112-500-5

Compuesto por Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closas y Orcoyen. Paracuellos del Jarama. Madrid
Cuadro de la cubierta: *Archipiélago VIII* (Detalle), 2004
Por Aurora Valero. Reproducido con permiso de la autora.

Contenido

CAPÍTULO PRIMERO

A modo de introducción. El autor, los textos y los lectores

Un somero repaso a la historia de la escritura nos muestra cómo en torno a ésta se ha ido acumulando una compleja cultura en la que se aglutinan habilidades, valoraciones, saber hacer, etc. Dicha cultura se caracteriza por agrupar a diferentes usos de la escritura. Esta variedad que tiene que ver con las funciones y los usos sociales *del poder y saber escribir* que hoy compartimos los humanos y que utilizamos como herramienta de comunicación y de expresión. Esa cultura relacionada con "lo escrito" se ha decantado en formas expresivas diferenciadas —estilos y géneros—, muestra modulaciones según quienes la utilizan y de acuerdo con los propósitos con que se ejerce; las realizaciones escritas difieren de acuerdo con los públicos a los que presumiblemente se dirigen; cada individuo escribe sus textos de manera idiosincrásica porque hacerlo supone un ejercicio de expresión de la singularidad que somos cada uno. Los mismos formatos de lo escrito (desde el panfleto a los libros de ensayo, los enciclopédicos...) van ligados a su función y a unas determinadas reglas para su producción, difusión y provocación de la imagen de autoridad de los escritos...

Así pues, el potencial lector se enfrenta a textos tan diversos como una receta de cocina y una poesía, a otros con funciones tan distintas como la de comunicar una dirección o la de manifestar el sentimiento que produce la visión de un paisaje o un cuadro. Se puede apreciar cómo los escritos para niños son diferentes de los dirigidos a adultos o cómo difiere un texto, que trate de ilustrar a quienes desconocen un tema por completo, de otro cuyo propósito es dar a conocer un descubrimiento científico o explicar una teoría. No es lo mismo redactar un artículo para el gran publico que hacerlo para incluirlo en un medio especializado o en un libro más amplio.

El mundo académico es un subuniverso especializado de la cultura de la escritura en el que se cultivan formas de practicarla ciertamente singulares y variadas. Éstas no son exclusivas de aquél mundo, ni esa escritura académica es una forma pura separada de otras formas de escribir. En las instituciones académicas practicamos la escritura de múltiples maneras y podemos encontrar estilos muy distintos según se actúe en el «territorio» de las ciencias o de las humanida-

des, según escribamos para alumnos de unos niveles o de otros, en función de si redactamos para estudiantes, para que nos lean colegas o para que nos evalúen ante un tribunal. Diferenciamos y cuidamos la escritura según se trate de desarrollarla en una conferencia, para apoyar explicaciones y desarrollos de los temarios, para redactar un artículo, tratar monográficamente un tema en una ponencia o escribir un libro.

En educación no podemos olvidar otra dimensión de la escritura: su carácter de ser un instrumento de comunicación, de quien escribe consigo mismo (escribir supone desplegar argumentos ante sí y darles un orden) y con los demás. Un instrumento que transmite experiencia, saberes y sentimientos, con más autenticidad o con más impostura, con un compromiso que muestra la toma de posiciones o con la distancia de quien se autopresenta como alguien objetivo y neutral; siendo esta tonalidad algo que crea empatía con los lectores.

Estas explicaciones nos sirven de argumento para presentarnos ante los posibles lectores, situando esta particular forma de texto escrito del presente libro, el cual tiene una aparente unidad y estructura interna, aunque lo componen fragmentos ordenados para transmitir un dibujo de fondo destacable dentro del mosaico que forman las piezas yuxtapuestas. Los trabajos (trabajo) que el lector tiene ante sí son originales en el sentido de que cada uno de ellos tiene su propio origen. Son partes compuestas por el autor en tiempos distintos, con propósitos de alguna forma diferentes cada uno de ellos y destinados para públicos diferenciados y segmentados. Son respuestas y posiciones a demandas de producción de escritura para emitir opinión del autor sobre problemas que, generalmente, reclamaron ser analizados en foros públicos que han motivado diálogos, que han provocado dudas, adhesiones, preguntas, objeciones y algunos aplausos de cortesía. Es decir, son textos que han tenido vida ante y entre públicos restringidos, que han formado parte de una comunicación oral antes de pasar a ser solidificados bajo la escritura.

Esos dispersados textos, producidos *ad hoc,* que han concurrido con los de otros autores, confluyendo en el análisis de temas monográficos, que han sido congregados por la organización de seminarios, jornadas, ciclos de conferencias, etc., los reúne ahora el autor para fijar sus posiciones en el formato de libro, lo cual les presta otras posibilidades comunicativas, otros caminos de difusión para dar lugar a procesos de intercambio con los lectores, ahora con el autor ausente. Es común a todos los textos el hecho de haber sido demandados y comunicados, obedeciendo a preocupaciones provocadas por la inquietud de sus demandantes, ahora —seleccionados entre otros— son reunidos bajo el yugo del libro que los agrupa y siguen el orden que el autor quiere utilizar para, por una vía de aproximación múltiple, abordar un tema que le viene preocupando: el de la cultura en la escolaridad, su lógica y su contenido. Al ensamblar los diferentes textos se ha querido hacer ver al lector que esos textos se justifican por encarnar una idea: la de impulsar un proyecto para la escolaridad que se realiza hoy en un contexto social y cultural particular: proyecto que reclama un gran esfuerzo para que las instituciones se reinventen a sí mismas y puedan sostenerse gracias a un contrato entre los agentes educativos.

La educación que conocemos puede sostenerse como ahora funciona, burocratizándose progresivamente, defendiéndose en retirada hacia planteamientos del pasado, reduciendo su papel de motor cultural y de agente de integración.

Puede encubrir sus contradicciones y su incapacidad de universalizar el derecho de todos a educarse por igual sirviendo y segregando a poblaciones segmentadas, a base de “descentralizar” el sistema educativo a la medida de cada clase y grupo social o cultural. Por el contrario, puede reconstruirse desde sus propias y mejores tradiciones.

Como se dice en uno de los textos, sabemos que las instituciones escolares no están solas en la tarea de educar y de enseñar, por lo cual solemos recabar que las familias, medios de comunicación, etc., colaboren con los centros y con los profesores. Sin negar la importancia de esa llamada, deberíamos extraer todas las consecuencias de ese hecho hoy más visible. Si las instituciones escolares no están solas, no queramos que funcionen como si lo estuvieran y que todo lo demás se pliegue a sus planteamientos, restituyéndoles su centralidad en la educación. Por el contrario, hemos de hacerlas funcionar de otra manera. Las instituciones que sirven a la escolarización no tienen el monopolio de la información y menos el de saber transmitirla satisfaciendo intereses o generándolos. No pueden ser una ventana a lo que ocurre en el mundo con la eficacia con que lo hacen los medios. A través de la adopción de textos únicos no pueden dar idea de la variedad cultural. No pueden ignorar ni desaprovechar que una buena parte de padres y madres tienen igual o mayor nivel cultural que el profesorado de sus hijos. Debe tomarse en consideración que el alumnado puede acceder al uso de nuevas tecnologías más fácilmente fuera que dentro de las aulas. Que los más pequeños disfrutan más con los juguetes “didácticos” fuera que en los centros especializados. Tienen que saber que sus “clientes” viven más a gusto en el hogar familiar que entre sus muros descubiertos y fríos.

Para responder a estos desafíos no tratamos de imaginar o inventar una respuesta original e ideal de escuela que responda a las denuncias de no satisfacer las demandas de nuestro tiempo. Por el contrario, lo que intentamos es algo tan sencillo como recoger los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien ya ha experimentado. La educación tiene que ser reinventada sin fantasías futuristas ni miradas melancólicas, impulsadas con lo que sabemos sobre cómo lograr con calidad sus objetivos en experiencias puntuales, con buenos y dedicados profesores, con apoyos de las administraciones y de las familias, sin dejarse llevar por la senda insolidaria del mercado.

PRIMERA PARTE

Grandes rasgos de la sociedad y de la cultura para un modelo formativo

CAPÍTULO II

El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas [1]

La *globalización* es un concepto útil para expresar una condición del mundo en la segunda modernidad en la que nos encontramos, consistente en que las partes del mismo —sean éstas países, grupos sociales, culturas y las actividades más diversas— participan de una gran red que condiciona a cada pieza del todo: sus economías, las políticas que pueden emprender, las culturas que quedan deslocalizadas y expuestas al “contagio” de las demás, la información que circula, etc. Una perspectiva que sobrepase el reduccionismo economicista y se fije en la dimensión cultural de la tendencia globalizadora nos pone de manifiesto las contradicciones y ambivalencias de las que se derivan retos nuevos para la educación. Si creemos que ésta debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar sus posibilidades y afrontar los riesgos formando a sujetos que la puedan reorientar. *Educar para la vida* es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos.

2.1. Con motivo de la oportunidad de una aberrante actualidad

La inmediatez de la experiencia que estoy viviendo mientras articulo una serie de ideas en torno al título de este trabajo me brinda una oportuna y muy lamentable ocasión para poner en evidencia algunos de los importantes retos que para la educación presenta *la condición de la globalización*. Me estoy refiriendo al ataque bárbaro contra las Torres Gemelas de Nueva York y las consecuencias que

---

[1] El texto fue publicado en *Revista de Educación*. (Número extraordinario, 2001, págs.121-142). Algunas de las ideas que contiene han sido expuestas y más desarrolladas en la obra del autor *Educar y convivir en la cultura global,* (2001a), Madrid. Morata. Los contenidos de ambos textos antes de ser escritos han sido motivo de un curso de doctorado en diferentes universidades, seminarios y exposiciones públicas.

va a traer a corto y largo plazo para todo el mundo en el orden económico, militar y político, en las comunicaciones, en las prácticas de control de los ciudadanos, en las relaciones internacionales, en las interacciones entre las religiones y las culturas, en la vida de las ciudades, en las escuelas, en la investigación, quizá en el derecho, en nuestros temores y fobias...

Se comete el atentado en unos momentos en los que las imágenes de tan dantesco y atemorizador espectáculo puedan verse a la luz del día para que no nos perdamos el mensaje que tal acción implica. Los impactos en una y otra torre se han distanciado entre sí como si el primero sirviese para despertar a los medios de comunicación para que transmitieran en directo a todo el mundo el segundo y la implosión final, dejándonos apiñados en torno al televisor, pegados a la radio, pendientes de las ediciones de urgencia de los periódicos. Todos éramos un poco o un mucho neoyorquinos en una particular aldea global provocada por el hecho y su noticia. Todos estábamos allí "en tiempo real" desde nuestras casas. Sabíamos y sentíamos al unísono con los neoyorquinos; todos formábamos, puntualmente, una comunidad de conocimiento y sentimental. Buena parte de nosotros tememos también por las víctimas inocentes de la represalia a Afganistán y por las consecuencias imprevistas de la misma. Lazos de distinto signo entre diferentes grupos de gentes que expresan su solidaridad con causas enfrentadas. Una especie de comunión en la distancia se establece por medio de lazos invisibles entre gentes que no se conocen generalmente de cerca, pero que sabemos están ahí, como iguales a nosotros.

Vivimos en un mundo enmarañado que a todos nos concierne, para bien y para mal. Aunque con diferentes grados de proximidad, componemos comunidades que comparten experiencias más allá de las circunstancias locales que nos rodean a cada uno. Estamos con otros más allá del círculo de personas con las que establecemos lazos directos.

¿Qué hay detrás de toda esta barbarie? Necesitamos comprender, súbitamente, lo inconcebible tratando de establecer nexos entre hechos pasados y presentes que delatan las interrelaciones entre los muy diferentes y desiguales pueblos de la Tierra, entre los conflictos que les afligen. Tenemos que saber cómo lo que hoy ocurre en un determinado lugar se explica por lo ocurrido en el pasado y lo que acontece en el presente en otros lugares, sin que ello suponga disminuir las responsabilidades del desastre. Nos vemos obligados a comprender cómo una sociedad depende solidariamente de otras y cómo los enfrentamientos bélicos, las divisiones económicas y la creencia en diferentes dioses produce catástrofes locales que nos afectan a todos.

Identificados los autores como "árabes" o "musulmanes", supimos de agresiones a personas con esas características y a negocios de su propiedad. La mezquita del alejado lugar de los hechos donde yo vivo era protegida por la policía, por si, a miles de kilómetros del escenario real, se desataban respuestas incontroladas. Gentes diferentes a los lugareños de acá y de allá se sintieron y se sienten inseguros por su condición étnica, cultural y por su fe religiosa, porque se criminalice a todo un grupo en función de la pertenencia cultural de los autores. De repente, se temía que los pueblos (sectores de los mismos) se enfrentasen en nombre de sus dioses, dando razón a las tesis de HUNTINGTON (1997) sobre el *choque de civilizaciones* y sus consecuencias en la configuración del

orden mundial[2]. Esos sucesos derivados nos recuerdan que puede identificarse a grandes grupos a partir de cómo percibimos a determinados individuos y viceversa. Los palestinos fueron puntualmente equiparados a los malvados que han roto nuestra tranquilidad y provocado el horror; su gendarme particular aprovecha la oportunidad para masacrar ciudades palestinas. El conflicto enlaza a pueblos distantes (el uno, el poderoso, avanzado y rico del norte; los otros, un ejemplo de la miseria del Sur).

Semanas después, el recuerdo sigue en nuestra memoria, pero empezamos a ver otras consecuencias. Se anuncian pérdidas económicas en diferentes compañías, bajada del turismo, el despido de miles de trabajadores, el miedo a la recesión económica. No sabemos cómo todo ello será manejado y cómo afectará a la opinión pública y al voto de los ciudadanos. Parece, pues, que todos vivíamos algo cerca de las Torres Gemelas, que formábamos parte de una comunidad virtual en torno a las mismas, aunque no lo supiéramos. El atentado lo ha visualizado y, en cualquier caso, nos salpican los escombros aunque no estemos informados o no sintamos la pertenencia a esa comunidad invisible. Es evidente que estamos conectados unos a otros por el conocimiento —y aún en el desconocimiento—, por los sentimientos y la simpatía, por el rechazo a la barbarie y también por "los enemigos" que nos amenazan. Hemos comprobado que nos unen lazos de intensidad desigual con diferentes gentes, que nuestro bienestar es interdependiente aunque vivamos en continentes alejados y que nuestra seguridad puede resultar precaria si se agrava y no se resuelve el malestar de otros. Nuestras vidas transcurren en unos lugares, pero sus contenidos se llenan de los que proceden de otros muchos. "Lo ajeno" es aquello que, por una valoración defectuosa o por desconocimiento, creemos que no nos afecta y por lo tanto podemos permanecer indiferentes.

En nuestro pequeño e inmediato mundo está el Mundo, seamos o no conocedores de ello, querámoslo o no, nos beneficie o nos perjudique. Esta interdependencia es una condición de la realidad que muestra su evidencia en lo que ocurre y en lo que nos pasa. La idea de que estamos en la *aldea global* es una forma de resaltar la interdependencia entre seres humanos, países, pueblos y culturas, así como la fragilidad de los lazos que nos unen. De repente, se nos ha metido en casa un mundo que sabíamos que existía pero que se mantenía a la distancia que marca la actualidad de los medios de información. Ahora no sólo sabemos que existe, sino que nos golpea su presencia, la de sus aberraciones, y también la de sus sufrimientos y problemas. En cada momento se alienta el uso de unas cuantas ideas clave para tratar de explicar el modo en que se percibe el mundo para dar cuenta de cómo es. La *globalización* es el término puesto de actualidad para expresar las interrelaciones económicas, políticas, de seguridad, culturales y personales que se establecen entre las personas, países y pueblos, desde los más cercanos hasta los más alejados lugares del planeta. Los medios de comunicación evidencian esa realidad, al tiempo que la construyen de una forma determinada, de acuerdo con la selección particular de las informaciones que transmiten.

[2] Algunas editoriales de libros de HUNTINGTON que abordan temas semejantes aprovecharon la oportunidad que el suceso les proporcionaba para relanzar la obra con el reclamo de "Llevaba razón...", "Se anticipó a los acontecimientos...", con lo cual seguramente aumentarán sus ventas. Todo es aprovechable.

Una dimensión más sutil del problema que la que nos produce el trauma causado por estos hechos reside en la consideración del papel que juegan algunas ideas —la cultura, las creencias religiosas— en sucesos como éste, más allá de otras consideraciones históricas, geopolíticas y económicas determinantes. La cultura cuenta para vertebrar malestares, infringir daños, minusvalorar a los demás, sentirse superior a otros; para justificar y preparar la acción. Los que tenemos en nuestro particular haber histórico “reconquistas”, “conquistas”, “cruzadas” y variadas guerras de religión que pusieron las espadas al servicio de la cruz deberíamos saber mucho de eso. Los talibán destruyendo las estatuas de Buda nos irritan y nos retrotraen a nuestro pasado levantando nuevos templos allí donde se daba culto a los dioses de los enemigos vencidos. En la Europa actual (Irlanda del Norte y País Vasco) se asesina y se muere por proyectos políticos que sirven a causas que se amparan en motivos religiosos y culturales. Por razones de diferencias culturales (no sólo) se margina a los gitanos y se esclaviza a inmigrantes. Tenemos nuestros propios talibán bárbaros.

Sin despreciar las complejas causas económicas y políticas para explicar los hechos que vivimos, lo sorprendente de este desgraciado suceso, que ni el cine especializado en desastres había podido imaginar (quizá sí los videojuegos que compramos a nuestros menores, que traspasan cualquier frontera entre lo posible e imposible, entre lo aceptable y lo aberrante) es que el atentado haya sido perpretado gracias a la inmolación de quienes lo han realizado, en nombre de la llamada de su particular dios verdadero y en contra de los infieles que ellos determinan. Se puede asesinar, morir y suicidarse por ideas, en nombre de la cultura erigida en única y verdadera, evidenciándose cómo la arquitectura de creencias que estructuran nuestra mente, a la que se adhiere una espesa gama de sentimientos, se convierten en una fuerza motriz de nuestro comportamiento individual y colectivo. Son ideas y sentimientos que nos constituyen hasta el punto de enfrentarnos. No es algo original y sorprendente que ocurra por primera vez en la historia. Queda claro que la cultura es campo de litigio y excusa para litigiar: unos lo hacen por Alá, otros proclaman el *Godbless America!* (¡Dios salve a América!). En su terrible acción, los terroristas han sido movidos, no por una airada ocurrencia o impulso repentino, sino por un largo, cuidadoso, racionalizado y bien pensado plan, fruto de mentes de humanos bien construidas por la educación (algo que los nazis mostraron muy bien en los campos de concentración), que previamente se habían adueñado de un conocimiento experto que habíamos confiado que funcionase solamente en una determinada dirección de lo que estimamos como *desarrollo*.

Hemos descubierto uno de los principios que orientan a las sociedades modernas —occidentales—: la imprevisibilidad. Las sociedades abiertas no tienen los caminos trazados. Tal inseguridad tiene su origen en la indeterminación que va cerrando la toma de decisiones en una sociedad reflexiva. También proviene de los contrastes de un mundo en el que las relaciones entre pueblos y culturas parten de tantas desigualdades, acentuadas por la globalización, que no está integrado, que rompe comunidades que se ven abocadas a reforzar sus lazos de pertenencia cultural para defenderse. Lo que nosotros admitimos como civilización y nuestro estilo de vida, para otros es algo diabólico y subdesarrollado. Del miedo al enfrentamiento atómico vamos a pasar a sentir los conflictos provocados por las desigualdades que desalojan del presente y de la historia a partes impor-

tantes de la humanidad. El conflicto entre culturas delata en muchos casos una oposición entre los marginados y sus marginadores. Tomamos conciencia acerca de la existencia de un mundo globalizado en el que se producen acercamientos y trasvases de cultura, pero en el que, a la vez, también se acercan los contrastes y los motivos para los enfrentamientos que son consecuencia de las desigualdades.

Nos resulta inverosímil que alguien se suicide con sus víctimas estrellando un avión para dar fe de una causa. Creemos que la supervivencia de uno está por encima de la desaparición del enemigo y ésa es la mínima convicción que nos queda para estar seguros: “el otro no hará nada contra mí que le perjudique a él”. Nadie que monta en un avión o en un tren sospecha del equipaje de quien tiene en el asiento de al lado. La confianza en esa lógica, base de la subsistencia en sociedad, había llevado a olvidar un hecho muy elemental: que hay individuos que pueden posponer el valor que dan a sus vidas sometiéndolo a otros valores y representaciones mentales del mundo enraizadas en la cultura. Es lo que ocurre cuando el honor del combatiente se antepone a la huida para sobrevivir. Pedestales, estatuas conmemorativas y altares están llenos de ejemplos glorificadores del hecho de dar la vida y quitársela a otros por las más diversas razones y sin razones: la gloria, la patria, la eternidad... Sólo que en estos casos se racionaliza la escala de valores aduciendo causas nobles. Una idea bárbara nutriendo a fanáticos o fanatizándolos con ella es un potente motor en la vida de las personas, de los pueblos y de las culturas, como bien muestra la historia. Las ideas cuentan en la conducta de las personas y en la de los grupos sociales. Tanta preocupación de los intelectuales estadounidenses por la identidad (que es lo que nos identifica y con lo que nos identificamos) y por su reconocimiento no llegó a hacer sospechar que algunas identidades de grupos religiosos fanatizados asumen que, al inmolarse, alcanzan el paraíso.

El mercado a escala mundial (que dista de comprender a todo el intercambio comercial) no ha integrado a los países y a sus gentes, ni podrá hacerlo, dados los bajos niveles de competitividad desde los que muchos parten. Es claramente insuficiente. Las desigualdades en la salida no pueden sino producir más que desigualdad acentuada en el camino y en la meta. La globalización no puede quedar limitada a una conexión entre “los de arriba”, dejando excluidos a “los de abajo”. Intercambiar bienes y productos crea lazos de interdependencia (también de dependencia), pero no genera *per se* relaciones personales, lazos de solidaridad, el compartir ilusiones y proyectos, comprensión y respeto al otro, etc. La sociabilidad se tiene que apoyar en otras interdependencias, en formas de integrar a los sujetos en actividades y proyectos comunes. Los intercambios comerciales dieron lugar a la aproximación de pueblos y culturas, a crear normas más universales para su mejor funcionamiento. También generaron enfrentamientos. Pero una perspectiva neoliberal de mercados mundiales descontrolados, al no distribuir riqueza, no acerca, ni aproxima o integra, sino que provoca migraciones, destrucción de redes comunitarias, aumento de las desigualdades, exclusión a países enteros. Es preciso no desconsiderar la sociedad, las dinámicas que “enredan” a los individuos que la componen: sus interdependencias, conflictos, insatisfacciones y modos de integrarse y sentirse no excluidos de ella. Sabíamos que el mundo está interrelacionado, ahora hemos comprobado cómo lo está. Las Torres Gemelas eran un símbolo de unos valores esenciales para la civilización

de unos y la objetivación del enemigo para otros. Sin atender a la sociedad, a cómo los individuos se engarzan en ella y a la cultura que les une o les distancia, el mercado puede conectar a los mercaderes, a los productores y consumidores, pero, si no atiende a otras formas de interrelación, tanto en la pequeña escala como en la global, deshace lazos sociales de cooperación y el sentido de pertenecer a algo junto a alguien.

Reparemos en una última evidencia: la racionalidad científico-tecnológica, el interés por dominar y gobernar el mundo físico, el aplicar la lógica económica, no pueden por sí solos gobernar el mundo, dotar de sentido a nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser. Una simple arma blanca manejada por una idea y unos valores puede hacer sucumbir a toda la parafernalia tecnocientífica en la que se apoya nuestra forma de ser y vivir occidentales. No hay escudo contra misiles que nos proteja de ello. Las representaciones mentales de los individuos, las ideas sobre el otro, el entendimiento de las situaciones humanas de conflicto, las imágenes que elaboramos de nosotros respecto de los demás son importantes de considerar. Y ése es el terreno de la educación. La cultura es algo que caracteriza a grupos humanos diferenciados, y que cada individuo asimila de forma singular. Esto ha de ser considerado por la política y la educación en el mundo interrelacionado que nos aproxima física y simbólicamente a todos, en lo que nos une, pero también respecto de lo que nos separa. Ésta es una lección a extraer de lo ocurrido. Deberemos quedar atentos a lo que sigue, puesto que algo nuevo se cree ha nacido. Lo realmente novedoso es el habernos concienciado de ello, pues la realidad estaba ahí.

¿Podremos vivir juntos en un mundo que, al promover el acercamiento y encuentro de culturas, da lugar a mezclas desiguales? Si los conflictos tienen en las creencias, en la cultura, parte de sus causas o se articulan en torno a ella, quiere decirse que algunas de sus raíces están en nuestras mentes, puesto que las culturas no son agentes con voluntad y capacidad de iniciativa para enfrentarse, sino que somos los sujetos que las poseemos los que emprendemos acciones. Si en nuestras mentes anida la clave de algunos de esos conflictos y de la convivencia, en la educación puede encontrarse alguna seguridad de poder resolver los primeros y de asentar la segunda.

2.2. ¿A qué llamamos globalización?

2.2.1. Una condición de la realidad de nuestro mundo

Entramos a discutir algunos aspectos formales para explicar la complejidad y ambivalencia que se conjuntan tras los hechos que cubre el paraguas semántico de un concepto nuevo como es el de *globalización*[3]. La realidad abarcada por él no es toda la realidad de lo que acontece; por lo cual no podemos darle un valor totalizador, como muchas veces puede apreciarse en su utilización. Hace referencia a fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía,

[3] En el ámbito francófono se conoce como *mundialización*.

el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana, como hemos podido ver, cuyo significado es poco preciso.

En cada una de sus manifestaciones adquiere una peculiaridad, por lo cual es necesario precisar a qué la referimos, aunque existan interrelaciones entre las dinámicas a las que se aplica la globalización. Es un concepto utilizado para caracterizar la peculiaridad del tiempo presente, reconocido como la segunda modernidad, que empezó a fraguarse en las dos últimas décadas del siglo XX. La *globalización* es una forma de representarnos y explicar en qué consiste esta nueva condición; un término que se entrelaza con otros conceptos y expresiones profusamente manejados también: el *neoliberalismo, las nuevas tecnologías de la comunicación* y el *mundo de la información.* Todos ellos se ocupan de explicar fenómenos diferentes, aunque también se entrelazan estrechamente, no pudiendo referirnos a cualquiera de ellos sin relacionarlo con los demás, pero ninguno agota a los otros. En la medida en que cada uno despliega temas, problemas y consecuencias peculiares, podemos estructurar el discurso centrándolo sobre alguno de ellos. Entrelazados constituyen un sistema intelectual para captar el sistema-*mundo* (véase la Figura 2.1).

Lo cierto es que de la conjunción de las fuerzas que aúnan los cuatro vectores señalados resulta una afectación importante de las políticas que gobiernan la sociedad, que ha alterado notablemente el sistema productivo y las actividades laborales, las culturas locales, las relaciones sociales y el sentido y valoración del

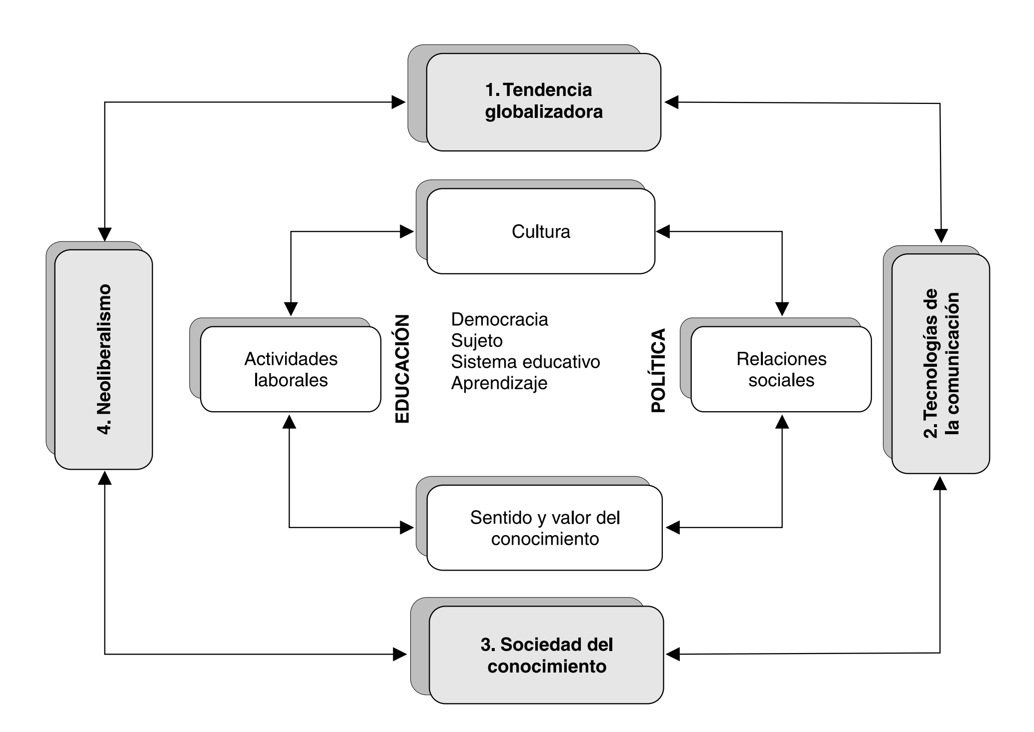


Figura 2.1. *El contexto de la educación en nuestro tiempo.*

conocimiento. De todo ello se deducen cambios importantes para el sentido y orientación de la política en general, así como para la educación en particular (la concepción de la democracia y sus implicaciones en la educación, la ordenación del sistema educativo, la concepción y valoración del sujeto y la visión del aprendizaje: su finalidad, contexto, contenido y motivaciones). Desde las coordenadas de este contexto general, se requiere a la educación para que se ajuste a los lineamientos que sirven a las prioridades marcadas. En este contexto tienen también que plantearse las posibilidades de su acción transformadora. La complejidad e incertidumbre en el nuevo panorama, a la hora de optar por una narrativa para darle sentido a lo que hacemos, es francamente notable.

El mundo globalizado es un mundo en red, en el cual las partes son interdependientes, constituyendo un entramado de intercambios, préstamos y acuerdos de cooperación. Un mundo en el que se adoptan pautas de comportamiento, modelos culturales de otros o algunos de sus rasgos; en el que se tejen proyectos y destinos (ahora hemos podido comprobar que nuestra seguridad también está en esa red). Es un mundo con muchas posibilidades de comunicación, cuyas partes se conocen entre sí, se influyen unas a otras, se apoyan o se oponen. Nos hacemos la idea de que constituye un todo, aunque con una débil cohesión. Ese entramado es el resultado de imposiciones de los poderosos sobre los que están en inferioridad de condiciones, de hibridaciones culturales, sustituciones, yuxtaposiciones, etc. En ese mundo lo que nos pasa repercute en los demás como si fuésemos células de un órgano o partes de un mismo cuerpo. La *red* conecta sociedades, lugares, culturas, la actualidad de las vidas de pueblos e individuos, la economía, la miseria, la contaminación medioambiental, los enfrentamientos o la política.

El fenómeno globalizador no es nuevo. La creación del imperio romano, los viajes de Marco Polo o de los vikingos, el imperio inca o la cultura occidental, la adopción del sistema métrico y el horario de trenes son fenómenos y expresiones de globalización. MARX se ocupó de explicarlo de otra manera; su pensamiento denunciaba un mundo capitalista globalizado y prometía otro también global. Una vez que tuvimos claro que navegar en línea recta conduciría al punto de salida, adquirimos una visión total del mundo (del *globo*) y de que éramos moradores de la Tierra y no sólo en *nuestra tierra.* Las naves espaciales nos mostraron su ridícula pequeñez y fragilidad. Las lecturas, los viajes y medios de comunicación llenaron de contenido la idea de la esfericidad de su superficie, llena de paisajes variopintos afectados por unas fuerzas que, desde el interior o desde la atmósfera marcan un funcionamiento unitario del planeta. También hemos comprendido que en la superficie esférica han vivido y siguen haciéndolo gentes y culturas separadas, pero que se han movido, desplazado, enfrentado, anulado, convivido y fusionado unas con otras. Quizá ahora lo novedoso del fenómeno estriba en que se produce a escala más amplia, en que es más evidente en algunos aspectos y, sobre todo, en que se ha acelerado gracias a las tecnologías de la comunicación, porque ocurre en un contexto que llamamos *sociedad del conocimiento o de la información*.

Estamos ante un fenómeno que presenta algunas dificultades para manejarlo correctamente y de forma unívoca en el discurso intelectual:

a) *Tiene desiguales consecuencias.* Las interdependencias a las que alude son asimétricas, pues, aunque todos seamos o estemos en los nudos de una tela de araña que nos atrapa, lo estamos de muchas formas: unos la tejen en mayor

medida que otros y algunos gobiernan más que otros lo que pasa por la misma. Es decir, hay dependencias, además de interdependencias. De ahí que, mientras unos (países, grupos, personas) se aprovechan de ella (lógicamente se convierten en sus militantes "globafílicos"), otros la padecen y, si es que llegan a comprender lo que les pasa, son "globafóbicos". La globalización, tal como se viene desarrollando, une y enfrenta.

Apreciar la dinámica globalizadora como una onda expansiva de carácter imperialista y laminadora, por donde pasa, de las singularidades, nos asusta y nos previene en contra, aunque los más feroces críticos de la globalización quizá vestirán corbatas italianas de seda oriental, harán deporte con calzado de marcas norteamericanas y beberán wisky en vez de vino tinto de la tierra que estimula la economía local.

b) *Es algo más y más complejo que los mercados.* Para analizar la globalización existen dos tipos de lógicas. *Una*, que concibe ese proceso como si fuese algo dirigido desde un poder dominante identificable, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros, la interdependencia de la economía desestatalizada y la mundialización de los mercados. Esta orientación tiene sus adeptos y sus correspondientes detractores. Desde esta perspectiva parcial, se analizan los mecanismos destructores del empleo, los efectos de las emigraciones, los riesgos de la libérrima movilidad de los capitales, etc. *Una segunda forma* de enfocar el problema consiste en ver la globalización desde dimensiones más amplias que las referidas a la economía, el mercado y las políticas económicas del capitalismo actual. Sin olvidar el efecto de esa vertiente, es preciso descubrir otras manifestaciones de un fenómeno multifacético en el que están implicadas otras alteraciones culturales, sociales y de los sujetos. Como afirma BECK (1998), de nuevo aparece en esta doble opción metodológica: la contraposición entre un análisis de base más dominantemente marxista, frente a una perspectiva weberiana, de tipo más cultural. La Unión Europea, por ejemplo, tiene una moneda común que liga a las economías de los países que la componen, pero dista de tener una política educativa global para toda ella. Las razones de la universalización del inglés en el mundo no son exactamente las mismas que las que explican la difusión del español en los Estados Unidos y el cómo se extiende la cultura hispana. La difusión del primero puede explicarse por el peso de la potencia que lo respalda, pero cabría preguntarse: ¿La menor extensión del japonés refleja la potencia económica de Japón?

c) *Implica una reconversión del lenguaje para referirse a nuevas formas de establecer "comunidades" que cuestionan las referencias básicas del Estado y de la cultura para el individuo*. La tercera dificultad del concepto radica en que, al tratar de comprenderlo metafóricamente como una red asimétrica, las posibilidades de poder "exportar" influencias hacia los demás o "globalizar" a otros en lo nuestro son muy desiguales: unos dan o imponen flujos a la red, otros se someten a lo que les viene o se les impone en ella. Esta imagen de mancha que unos expanden sobre otros nos conduce a creer que algunos rasgos culturales, formas de expresión, la economía, etc., se globalizan a costa de anular a los que son engullidos: los que pueden dominan, anulan u oscurecen las singularidades de otros pueblos. Es decir, la globalización aparece como si fuese una onda expansiva que inunda, coloniza, transforma y unifica el mundo, partiendo de un punto de origen desde el cual se coloniza a quienes alcanza.

Pero, ¿dónde ponemos la frontera para decir que Wall Street globaliza la economía del mundo entero y que un Estado cualquiera *extiende* (no decimos que globaliza) sus normas a toda una nación o grupo de naciones? ¿Por qué la búsqueda de la independencia de un país no la calificamos como una reivindicación antiglobalizadora respecto del colonizador? ¿Por qué la expansión de la cinematografía de Hollywood por casi todo el planeta es una colonización globalizante, o por qué al predominio del pensamiento economicista lo calificamos de globalizadores temibles, mientras que la influencia cultural sobre grandes masas de población de las religiones, por ejemplo, no la vemos así? ¿En qué tipo de *totalidades* la adopción de algo común o su imposición se aprecia como *cultura compartida* y entre cuáles se convierte en *globalización*? ¿Es la unidad elegida la de los Estados, las etnias, una tribu amazónica...? ¿A partir de qué referente fronterizo establecemos la condena o alabamos la bondad de la unificación (no necesariamente uniforme) que supone la globalización que asimila individuos y grupos, suprimiendo diversidad? ¿Son esas fronteras los Estados, las culturas, las tradiciones asentadas, o las marcan las voluntades de los individuos? ¿Cuál es la comunidad propia del sujeto moderno que vive, trabaja y disfruta en distintos lugares?

Cada grupo humano globaliza o ha generalizado algo entre sus miembros, precisamente para poder constituirse como tal grupo, trátese de una tribu, un Estado, una nación, una comunidad de lengua o de religión, una civilización, un imperio, etc. Cada uno de esos ámbitos comunitarios y sociales se han constituido gracias al establecimiento de lazos, vínculos, interdependencias e imposiciones. ¿A qué fronteras aludimos cuando nos referimos a la globalización que las traspasa? Una religión que engloba países y gentes en varios de ellos, ¿acaso no transita fronteras entre grandes colectivos humanos? Una lengua en una comunidad, ¿acaso no normaliza su uso entre comunidades que tienden a diferenciar dialectos en ella? El derecho internacional, ¿no es una cobertura que traspasa fronteras de países, comunidades culturales o religiones? Hemos heredado un mundo con fronteras entre hombres y mujeres, entre pudientes y desheredados, entre fieles de diversos dioses, entre ciudadanos defendidos por distintos Estados, de devotos de altares patrios contrapuestos, hemos vivido dentro de culturas que nos distinguen a unos y a otros. ¿Con quiénes nos unimos y para qué? Vivimos en una comunidad, hablamos según lo hace otra comunidad, tenemos derechos compartidos con otra distinta, estudiamos las matemáticas como todo el mundo, aprendemos la historia del propio país y compartimos algunos contenidos comunes con los de otros países, nos alimentamos de forma un poco parecida a como lo hacen otros muchos grupos. ¿En qué casos es o no conveniente y tolerable ser globalizado o dejarse “colonizar” voluntariamente con otros? ¿Qué fronteras traspasar y cuáles preservar? Evidentemente estamos ante un constructo provocador y estimulante.

Verdaderamente, esta última llamada de atención sobre la dificultad de establecer fronteras (respecto de las que calificar *qué* es admisible que se extienda y lo adoptemos, y entre *quiénes;* y qué es conveniente que no se expanda y entre quiénes), tiene una importancia capital para la educación, al convertirse en una referencia para determinar el currículum. ¿Sobre qué contenidos culturales nos debemos apoyar? Depende de la amplitud del *“nos”.* La educación puede ser un instrumento para dar conciencia de esta realidad y colaborar a desentrañarla.

Éste sería el nuevo horizonte para el moderno principio de “educar para la vida” que nos demanda ahora una alfabetización cultural más exigente de miras mucho más amplias.

2.2.2. La globalización es una forma de mirar al mundo en el que estamos

Las metáforas de la *sociedad de sociedades* (o en *red*) y la de *hibridación* entre sociedades y culturas nos permiten descubrir matices más sutiles para entender este fenómeno complejo de muchas caras, pluridireccional y contradictorio, que es la globalización. De esta forma se puede conjugar el hecho de que los participantes tengan desigual capacidad de incidir, dejando a salvo la posibilidad de la reciprocidad para los que disponen de menor capacidad de influencia. El mundo en red es un mundo diverso en el que se producen conexiones múltiples entre distancias variables y con contenidos distintos, en el que el protagonismo de los diferentes Estados, pueblos y culturas es desigual. Todos los nódulos participan en la red, pero no por ello cada nudo deja de ser lo que es ni pesa lo mismo. Esta manera de ver la realidad que se globaliza a través de dinámicas complejas es atractiva porque es más adecuada para comprender los fenómenos culturales, donde las interdependencias no son tan lineales ni unidireccionales como en los de tipo económico, por ejemplo.

Un mundo con estas características requiere una explicación a través de alguna teoría que dé cuenta de la red en donde se mezcla lo real, los pensamientos y los proyectos locales. Lo que es complejo y contradictorio sólo puede ser comprendido desde el *paradigma de la complejidad*. La red es un tejido de hilos interdependientes donde las conexiones lo son de aspectos muy distintos y en la que operan fuerzas que actúan en direcciones no siempre y necesariamente coincidentes. La educación en un mundo globalizado tiene que superar las obviedades y la claridad aparente de los fenómenos, abordar los temas y problemas de una forma interdisciplinar y abandonar la tendencia a la especialización que los trocea. Como sugiere MORIN (2001), se precisa cultivar una “inteligencia general” que aborde de manera multidimensional los asuntos que son complejos. ¿Qué tipo humano estamos formando cuando un estudiante sabe las reglas por las que se combinan los elementos químicos si, a la vez, no puede explicar las causas y consecuencias de la contaminación en el mundo o el terror a la guerra biológica? ¿Por qué no se entiende que la Educación Secundaria, por ejemplo, no debe juzgar a los estudiantes y jerarquizarlos por un conocimiento que ha perdido en demasiadas ocasiones el poder de ser una iniciación a la ciencia (lo cual proclama ser) en las materias del currículum? Para entender el mundo interconectado hay que proporcionar conocimientos vertebrados entre sí.

De la necesidad de una mirada global al *mundo en red* se derivan exigencias importantes para la formación y modo de trabajar de los profesores, lo mismo que para el diseño del texto desde el que se desplegará el currículum, si es que deseamos que esa inteligencia general prospere. Ésta es la nueva forma de “educar para la vida”.

2.2.3. La globalización como ideología

La representación del mundo como unidad globalizada, de la economía o de la cultura, es *una* visión que nos puede gustar o no, al apreciar los efectos que produce y el ideal que representa. En cierto modo constituye una ideología. Como tal, presenta dos de sus rasgos característicos. *Primero*, la pretensión de erigirse en cosmovisión totalizadora de la realidad, yendo más allá de los datos que realmente conocemos con seguridad acerca de ella, lo que se traduce en visiones deformadas, tanto en el caso de los "globafílicos" (el mundo se globaliza, pero no tanto), como en el de los "globafóbicos" (para quienes significa un desastre aniquilador de lo local, cercano y entrañable). *Segundo*, constituye una visión moral de la realidad, cargada de valores positivos para los defensores y de contravalores para los críticos. ¿Es tolerable, defendible, deseable la globalización, o no lo es? Depende.

Muchos de los procesos que implican las dinámicas de globalización son difíciles de valorar, pues resulta complicado elegir el punto de vista desde el que hacer las valoraciones. Sus consecuencias son ambivalentes (con ella unos pueden perder y otros pueden ganar), y sólo a medio y largo plazo adquirimos conciencia de lo que representan sus efectos. ¿Es bueno globalizar la justicia y juzgar a los tiranos en otros países distintos a aquellos en los que han cometido sus tropelías, como fue el proceso emprendido contra Pinochet? ¿Es bueno extender la democracia occidental a las formas de gobierno de las comunidades indígenas? ¿Debe imponerse la prohibición de la ablación en las niñas en nuestra sociedad, cuando se considera buena en su cultura de origen? ¿Debemos aprender todos en la escuela una misma cultura? ¿Adquiriremos en el mercado prendas de vestir fabricadas en el tercer mundo porque son más baratas, aunque con esa compra estemos destruyendo el empleo de quienes son nuestros parientes y conocidos?

No es posible prescindir hoy de la globalización que supuso la unificación del horario a escala planetaria, aunque sepamos que tiene un referente europeo. Resulta difícil el intercambio de productos sin la aceptación de un patrón moneda, como no es posible la convivencia entre los que son diferentes sin universalizar ciertas normas. La comunicación y los intercambios entre personas, grupos y culturas implican tanto la existencia de algo distinto que intercambiar (pues de lo contrario no habría nada que tomar prestado, nada que añadir a lo que uno ya tiene, comprar o vender a los demás), como la posibilidad de unos instrumentos de comunicación y de reglas para que los intercambios sean posibles, recíprocos, justos y voluntariamente asumidos, contrariamente a como han sido los procesos de colonización en el pasado. Como sugiere APEL (1999), a la universalización de la globalización hay que contraponerle una adecuada contraglobalización y no la negación o la resistencia sin más. La educación puede ser un instrumento para una resistencia creadora.

2.3. Los grandes ejes de la "arquitectura" de la modernidad han sido trastocados

Dijimos que la tendencia globalizadora viene actuando en un contexto en el que operan otras concurrentes con ella: neoliberalismo, sociedad de la información, etc. El entramado de todo eso está provocando una serie de transformaciones sustanciales en, al menos, cinco de los ejes básicos de las sociedades

modernas: el papel del *Estado*, la estructuración de la *sociedad*, el *trabajo*, la *cultura* y el *sujeto*. Los cambios en esos ejes tienen importantes proyecciones para la educación: para el modo de concebirla, para la jerarquía de valores a los que se cree ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currícula, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc.

Resumimos, a grandes rasgos, las alteraciones fundamentales que están teniendo lugar y sus consecuencias más destacables (véase Tabla 2.1.).

Tabla 2.1. *Los efectos de la globalización. Consecuencias de los cambios de escenario para la educación*

Fenómenos concurrentes	**Ejes afectados**	**Consecuencias derivadas del nuevo contexto Sus rasgos predominantes**
Dinámica de globalización. Nuevas tecnologías. Sociedad de la información. Neoliberalismo político y económico	Estado (E)	Porosidad de las fronteras en las que le es posible actuar. El territorio sobre el que hacer la política económica, educativa, etc., es un marco sobre el que no tiene todo el poder. Merma, disminución y desnaturalización del sector público que el Estado proveía y dirigía. Devaluación de la política como terreno de confrontación de posiciones y alternativas a favor del mercado. Cuestionamiento de la ciudadanía, de sus posibilidades y del marco para su ejercicio.
	Sociedad (So)	Individualismo de los individuos en lo personal y en el trabajo. Devaluación de la participación en la democracia al devaluarse la política. Vaciado del contenido de ésta al desterritorializarse el ámbito de decisiones sobre lo que afecta a los individuos. Incremento de las desigualdades, de la segregación y exclusión. Ruptura de lazos de colaboración en las comunidades. Devaluación de la socialización de las instituciones vertebradoras clásicas: familia, escuelas, iglesias, partidos políticos... Aparición de agentes sociales sustitutos del Estado (ONGs., etc.) Aparición de nuevas solidaridades: en relación con la ecología, con las generaciones futuras... Sociedades inmersas en procesos de transición permanente. Migraciones que conmueven el *statu quo* de las sociedades receptoras.

(Continúa)

Tabla 2.1. *Los efectos de la globalización. Consecuencias de los cambios de escenario para la educación (Continuación)*

Fenómenos concurrentes	**Ejes afectados**	**Consecuencias derivadas del nuevo contexto Sus rasgos predominantes**
Dinámica de globalización. Nuevas tecnologías. Sociedad de la información. Neoliberalismo político y económico	Cultura (C)	Ampliación de la información virtualmente disponible, hasta la saturación que conduce al desconocimiento. La *información* cambia el sentido del conocimiento y del saber. Accesibilidad condicionada por el conocimiento previo: motivo de la igualdad y de la discriminación. Diferenciación del concepto de cultura. Dinámica parcialmente independiente de las diferentes acepciones de la misma. Problemas planteados por la multiculturalidad.
	El trabajo (T)	Primacía del trabajo que requiere competencia intelectual. Volubilidad de los empleos y de las profesiones: inestabilidad social y de las referencias para los individuos. Empleo precario e inestabilidad familiar y de los sujetos. Trabajo desestructurado: autoempleo... Transnacionalización del conocimiento y de los medios de producción, pero no de los trabajadores. Provocación de inseguridad en la formación necesaria para empleos cambiantes y volátiles.
	Sujeto y construcción de la subjetividad (Su)	Derivaciones contrapuestas, en muchos casos mezcladas: a) Individuación, autonomía y libertad acentuadas (más para unos que para otros), combinadas con la competitividad. b) Renuncia a la individualidad y entrega a la masa o a la anomia. Refugio en el consumo. c) Privacidad e independencia personal, quizá a costa de aislamiento, insolidaridad y desarraigo. Individuos *en libertad* que han de ser capaces de elegir y seleccionar. Desarraigo respecto de las comunidades primarias. Pérdida de referentes seguros para la identidad personal. Proclividad a adoptar identidades colectivas. Demanda de sujetos polivalentes, preparados para un cambio continuo. Futuro problemático como amarre seguro para un proyecto personal.

Una tendencia general subyacente parece afectar al sujeto (Su), como consecuencia de esos cambios que nos conducen a otro tipo de realidad, que algunos denominan segunda y nueva modernidad: la acentuación de la escisión y separación de las referencias en las que enraíza su posición en el mundo y de los ámbitos en los que actúa. Al sujeto le afecta la desintegración de los ámbitos en los que encontraba su seguridad (ver Figura 2.2.): *a*) la faceta de ser un *miembro de la comunidad social* con la que mantiene lazos de arraigo (So), *b*) su papel de ciudadano amparado por un Estado que le garantiza los derechos básicos de la ciudadanía y la seguridad necesaria para el despliegue de un proyecto de vida autónomo y libre (E), *c*) su papel de trabajador útil en una estructura productiva que le incluye como individuo útil y le proporciona una narrativa para el desarrollo de su biografía personal (T), y d) en tanto que es miembro de una cultura homogénea en la que su identidad ahora es más inestable (Cu).

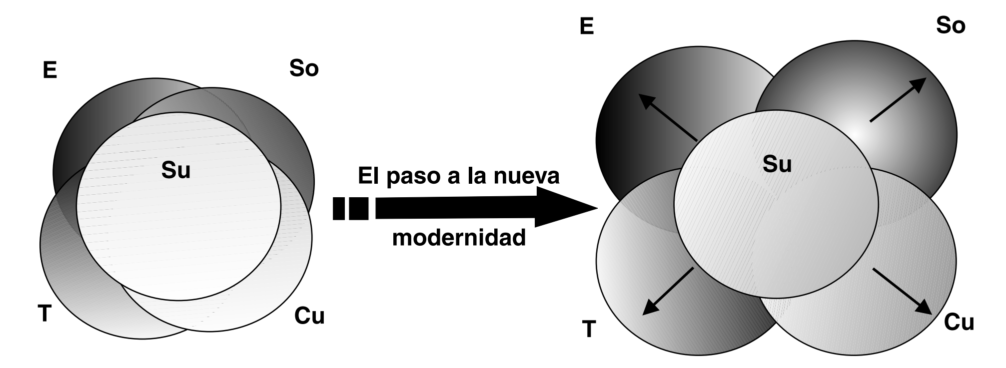


Figura 2.2. *Las escisiones de las referencias para los sujetos en la nueva modernidad.*

2.4. La educación en un mundo en el que se producen procesos de globalización

Al constituir la educación un rasgo de la realidad de la economía, de la sociedad y de la cultura, podemos presuponer que se verá inevitablemente afectada por los cambios que suscitan los procesos de globalización, aunque no se pierden las referencias de carácter más local sobre las que venían actuando los sistemas educativos. El fenómeno que nos ocupa proyecta requerimientos y consecuencias varias y contradictorias sobre los sistemas educativos. De inmediato, son denunciados porque sus objetivos y prácticas resultan disfuncionales para la nueva situación (más de lo que ya lo eran). Son, a la vez requeridos bien para servir a la ideología y dinámica globalizante, bien para resistirla.

Un primer efecto importante de la globalización, desde los años 80, bajo la orientación ideológica y política neoliberal que tiene en el mercado su eje de referencia, ha sido la deslegitimación y el vaciado del Estado puesto al servicio de la satisfacción de los derechos básicos de las personas y, en particular, el de la educación en condiciones mínimas de igualdad. El resultado ha sido el minado del discurso y de las políticas de reparto de la riqueza que sustentan los sistemas

públicos de educación. Al aumentar las desigualdades, se ha incrementado la pobreza que condena a la malnutrición y desprotección de la infancia, no ya en el Tercer Mundo, sino en las sociedades ricas, constituyendo lo que HEWLETT (UNICEF, 1993) denomina una *orientación antiinfantil* de desatención a los niños. Las políticas neoliberales sostenedoras de un mercado globalizado han proyectado el economicismo en el que se apoyan sobre los criterios acerca de lo que se entiende por calidad de la educación. Han desplazado la política educativa, de ser un cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas. Han devaluado al sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada, de la ideología que busca un mayor acoplamiento del sistema escolar (los flujos de la población escolar, sus especialidades, sus currícula) al laboral y a las necesidades de la productividad económica, apoyándose y acentuando las desigualdades sociales. Para que la globalización no sea sólo de mercados y capitales, sino el origen de sociedades más prósperas, lo que se precisa potenciar son las políticas integradoras, no el incremento de las desigualdades excluyentes.

Otros efectos corrosivos del fenómeno que nos ocupa, en alianza con la política neoliberal, se reflejan en las nuevas relaciones que se establecen entre las condiciones sociales, la educación y el trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza. La precariedad repercute en el deterioro del ambiente familiar en el que viven los niños, en general, y supone, como señala CHOMSKY (2001), una disminución del "tiempo de alta calidad" que los padres pueden dedicar íntegramente a la atención e interacción con los hijos.

Por otro lado, la volubilidad de las ocupaciones hace que las profesiones y los empleos, al cambiar con rapidez, pierdan el valor de ser unos referentes seguros para lograr y mantener la identidad y realización de las personas, así como su integración social (véanse: BECK, 2001; GORZ, 1997 y SENNETT, 2000). La educación sigue constituyendo un capital humano para la nueva sociedad —incluso se incrementa su valor para el desempeño de nuevas profesiones—, pero es un capital que no se apoya en una moneda fuerte, cabría decir, porque el capital útil cambia de valor con rapidez: la educación tiene que dotar de capital a unos sujetos para reforzar y reconstruir una capacitación en ellos que se devalúa. Aunque es discutible si la nueva sociedad destruye más empleo que el que crea [véanse las tesis contrapuestas de RIFKIN (1996) y de CARNOY (2001)], la precarización del mercado laboral devalúa a los que disponen de menos capital. A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e "invertir" en ellos. Pedir al sistema educativo una mayor atención y adecuación a las necesidades de la sociedad es una pretensión cuyo triunfo debilita las relaciones que pudieran haber existido entre la educación y el empleo (GIMENO, 2001b), porque se está pidiendo una puesta al servicio de la productividad y de la competitividad que exigen los mercados globalizados. Al mudar éstos rápidamente nos dejan sin referencias claras.

En un tercer plano, los procesos de globalización afectan a la educación porque inciden sobre los *sujetos,* los *contenidos* del currículum y las formas de *aprender*. El concepto y demarcación de lo que se viene entendiendo por cultura en las escuelas en la nueva tesitura del mundo tiene que ser ampliado para que todos se sientan incluidos. Es necesario, por otro lado, comprender cómo las

fórmulas básicas de transmisión de saberes se ven alteradas por la preeminencia que adquieren los canales de distribución de los saberes al margen de la educación formal. Esas dos exigencias tienen implicaciones muy directas para la ordenación del currículum y para formación de los profesores, que debería ser crítica, profunda y amplia. Los docentes no van a ser suplidos por las nuevas tecnologías, pero pueden quedar desbordados y deslegitimados en el nuevo panorama. En la sociedad de la información los profesores han de informarse más y mejor (GIMENO, 2001c), porque han de convertirse en mediadores que orienten, den criterio, sugieran, sepan integrar la información dispersa, para los demás.

2.5. La cultura en un mundo global. Derivaciones para la educación

La cultura es dinámica porque la alteran los sujetos que se la apropian y subjetivan. Ha estado y seguirá estando sometida a procesos de globalización mucho antes de que se utilizase este concepto fundamentalmente referido a las relaciones económicas y mercantiles. Es más, la ruptura de las referencias locales, el salir e indagar fuera del medio que nos limita, conocer lo que hacen otros, la creación de redes de sujetos conectados entre sí, la expansión de determinados rasgos culturales (la música, por ejemplo), forman parte de la esencia de la cultura; y podría decirse que es, precisamente, en este campo donde primero se desencadenó un proceso como el que venimos comentando.

Lo que hoy se reconoce como el fenómeno de la globalización acelera procesos existentes en la dinámica de las culturas, adquiriendo nuevas dimensiones. La comunicación entre culturas, la adopción y absorción de elementos culturales procedentes de otros, en ocasiones su imposición, la universalización de ciertas pautas de pensamiento y de comportamiento civilizatorios o la confrontación entre culturas distintas no son nuevos, sino que constituyen algo esencial en la tradición e historia de cada pueblo, así como también una dinámica permanente en los individuos. No sólo el mundo es multicultural —diverso—, sino también cada cultura y cada individuo culturalizado en cualquiera de ellas. Todo es impuro, mezcla e hibridación. Esta condición se manifiesta de múltiples formas, cuya mejor comprensión necesita de una distinción en lo que entendemos por *cultura*, pues éste es un término con una enorme ambigüedad.

a) En primer lugar, podemos distinguir una acepción de cultura en el sentido *clásico* y moderno que comprende el legado de la memoria histórica, que en buena parte está formada por la tradición codificada por medio de la escritura (junto a las realizaciones que conservamos del pasado y que llenan los museos y constituyen lo que se denomina como patrimonio cultural). Esta cultura “culta” está formada por los logros más apreciados en cada momento, que van acumulándose, estructurándose y ordenándose en una serie de campos de saber, de saber hacer y de formas de expresión: las ciencias, las humanidades, las bellas artes, así como las habilidades propias de cada campo que son precisas para penetrar, adueñarse e incrementar todos esos ámbitos de la cultura. Es el sentido de “lo culto”, a lo que, desde la Grecia y Roma clásicas, se le adjudicaba el poder de cul-

tivar al ser humano (*paideia*), que tomaría después el humanismo a partir del Renacimiento europeo (ofreciendo un modelo de una “buena manera de ser”) y posteriormente la Ilustración.

Los componentes de esta *cultura culta* tienen su origen en un territorio y proceden de unos determinados autores, aunque no siempre identificados, pero se entiende que todas las aportaciones han pasado a constituir un legado anónimo valorado globalmente como positivo y digno de ser conservado, acrecentado y mejorado. Es una cultura que tiende a desterritorializarse y deslocalizarse, desde el punto de vista geográfico y social (nada más concederse el premio Nobel de literatura, por ejemplo, se traduce a otros idiomas, si es que no lo estaba ya). Este modesto escrito lo hace un autor que, desde lo que ha aprendido de otros, ofrece una visión, que será interpretada de nuevo por otros, no se sabe cuando ni dónde, a condición de que dispongan de una lengua que practican gentes de culturas (ahora en sentido antropológico) diferentes. Permanecerá a disposición de una comunidad social, desde luego, (es casi seguro que no llegará a los que viven en Japón, por ejemplo). Esa comunidad es potencialmente tan amplia que nadie va a considerar que él, personalmente, pertenece a ella, sin embargo este trabajo sí que les puede pertenecer.

El concepto de *multiculturalidad* no se suele referir a esta acepción de cultura, a no ser que de ese modo se aluda al hecho evidente de que existen y han existido diversas tradiciones en las manifestaciones literarias, artísticas, musicales, científicas, etc.; es decir que no existe un solo canon, sino múltiples, pero con la peculiaridad de que, normalmente, desde cada uno de ellos se han dado pasos para acercarse a los demás, buscándose entre sí e interesándose por lo que sabe “el otro”. Quienes *cultivan* y han sido *cultivados* por este tipo de cultura, generalmente están inclinados a conocer al otro, a adueñarse de sus aportaciones, a mestizarse con lo ajeno, a “copiar”, sin que por eso se vayan a perder todas las singularidades locales. Es así como la cultura se ha hecho heterogénea. Así ha funcionado el proceso en la literatura, en la utilización de estilos arquitectónicos, en la ciencia y en las tecnologías. (Los autores del atentado de las Torres Gemelas, no habían tenido objeción alguna para apropiarse de la cultura tecnológica estadounidense.) Esta cultura exige esfuerzo para apropiársela, lleva el sello de la tendencia universalizadora y, utilizada por la educación, pretender dotar de una nueva naturaleza al ser humano.

La globalización de las culturas cultas, la aproximación a lo que se sabe de ellas (lo que han hecho, pensado, sabido hacer los demás, a su lengua, etc.) ha hecho posible que dispusiéramos de un amplio capital cultural que está en constante proceso de progresión. Somos potenciales beneficiarios de un gran legado potencial. A partir de ahora va a ser muy determinante el *qué quiero* y el *qué puedo* de cada uno para explotar la información disponible. Pero la existencia de un capital cultural, no significa —como ocurre con el económico, utilizando la comparación que realiza Throsby (2001)— que esté activo y, por lo tanto, disponible. Una gran riqueza cultural artística de un país, una gran tradición cultural, por ejemplo, pueden quedarse inmovilizadas si no se ponen los medios para poder hacerlas circular. Sin buenas bibliotecas y museos, sin medios eficaces de almacenamiento, clasificación y recuperación de documentación, sin medios de divulgación de los tesoros culturales, sin acceso físico fácil a los objetos culturales, con altos impuestos a la importación de libros, con precios abusivos para éstos,

sin medios para adquirirlos, sin una política facilitadora de exposiciones, sin buenos informantes o mediadores (profesores, bibliotecarios, guías de turismo, etc.), de poco sirve el capital si queda inmovilizado. Es obvio que la existencia de un alto capital no significa por sí mismo que fluya espontáneamente y resulte accesible para que todos puedan “capitalizarse” con él. Las diferencias culturales, las desigualdades en cuanto a la posesión de los medios de acceso, y la primera dotación de un capital cultural básico de los individuos, y las actitudes y hábitos de éstos hacen de la sociedad que globaliza la información una posibilidad que es una desigual plataforma para los distintos países, pueblos e individuos (GIMENO, 2001a). La sociedad de la información globalizada es hoy una realidad para unos pocos y una posibilidad factible para otros pocos más. Para el resto es fuente de dominación y de desigualdad.

b) Un segundo sentido de la cultura, de origen alemán, utilizado por primera vez por KANT, y al que después se le prestaría máxima atención en el siglo XIX, es el que se refiere a aquélla como el conjunto de la experiencia, tradiciones, modos de vida, de expresión, de saber hacer y formas de ser de un pueblo o comunidad con las que se le identifica desde fuera y con las que los individuos particulares se *identifican* como seres que les unen a otros y *son* de la misma cultura. Esta acepción es la que dio lugar a hablar de *culturas nacionales* y después a su acepción *étnica* o antropológica, que está detrás de las expresiones: “cultura alemana”, “cultura vasca”, “cultura guaraní”, “cultura rural”, “cultura cristiana”, etc.

En esta segunda acepción se amplían los ámbitos o contenidos de la cultura englobando rasgos y aspectos muy diferentes (entre los que caben los de la *cultura culta*, pues todo lo que no es pura naturaleza en el ser humano es cultura). Pero lo que resultará esencial es que la cultura adquiere una *referencia territorial* (tiene su origen, su arraigo y su expresión fundamentalmente en un territorio delimitado con más o menos precisión) y una *demarcación social* (referida al grupo de personas, a las que se suele considerar como *pertenecientes* a esa cultura, aunque, generalmente, no sólo a ellos pertenece). Lo importante de esta acepción es que en torno a la cultura se constituye una comunidad social, una forma de pertenencia y unos vínculos con los demás. Al mismo tiempo se delimita a “los otros”, que se ven como diferentes. Se acentúa así el aspecto vivenciado de la cultura y su papel en la construcción de la subjetividad. Ella va con los sujetos, con sus modos de vivir; gracias a ella se relacionan y comunican, constituyen comunidades, por medio de ella dan sentido a todo lo que acontece y les acontece a ellos. Vivimos de acuerdo con una cultura: con la que hacemos nuestra.

La globalización opera respecto de esta segunda acepción de cultura de manera peculiar en las circunstancias actuales, tiene efectos contradictorios y es valorada de forma muy desigual. Señalaremos tres escenarios bien diferentes en los que ocurren procesos relacionados con la globalización de la *cultura étnica*.

1) En primer lugar, gracias a las comunicaciones a distancia y al intercambio de productos, los miembros de comunidades culturales distintas se pueden conocer unos a otros e intercambiar los rasgos, objetos, usos, etc., que les caracterizan sin necesidad de desplazarse. Determinados elementos de unas culturas se deslocalizan con mucha facilidad entre territorios y grupos sociales impregnando la vida cotidiana. Los procesos de hibridación que pueden tener lugar toleran que cada grupo cultural anclado en su territorio pueda seguir manteniendo una especi-

ficidad al tiempo que recibe y asimila influencias de otros, con lo cual la deslocalización de rasgos culturales tiene lugar, sin que apenas exista comunicación social entre grupos culturales. Es una muestra de la separación entre lo cultural y lo social de la que hemos hablado. Se crean vínculos socioculturales cuando se comparten rasgos de cultura: cuando se habla un mismo idioma o se es de la misma religión, lo que deviene en tibios vínculos sociales que pueden propiciar otros contactos. Cada cultura local en sentido antropológico se contamina de otras, hasta el punto de no poder evitarlo, salvo que se prohíba ver, escuchar o saber acerca de otros.

Esos procesos no son nuevos. Se iniciaron con el correo, experimentaron un gran impulso con la difusión de la escritura gracias a la imprenta, continuaron incrementándose de manera exponencial con el telégrafo, el teléfono, la televisión, y ahora se amplían y aceleran más con las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación. La aceleración y extensión de estos procesos amplían el ámbito de irradiación de las influencias de las culturas dominantes en el mundo en red, incrementan los flujos de información, van contaminando e hibridando las culturas, de suerte que lo local, sin perder su identidad, se va enmarañando en esa red que nos acerca a otros y que nos pone también más directamente en frente de ellos por las diferencias que nos separan. Se establecen proximidades y se aproximan las diferencias. Los conflictos raciales de base cultural, entre religiones y comunidades lingüísticas, por ejemplo, son muestras de confrontaciones provocadas por el "acercamiento" físico de sus portadores. Porque quienes se enfrentan, no lo olvidemos, son ellos y las acciones que emprenden, no las culturas. Los conflictos entre credos o los conflictos lingüísticos, lo son entre creyentes o entre hablantes por sentirse incompatibles con el "otro".

Estas aproximaciones entre culturas han sido y son procesos naturales y espontáneos; contactos que pueden ser apreciados como positivos en algunas situaciones y hasta deseados. Aunque sabemos muy bien que también han existido y existen otros acercamientos forzados, impuestos y agresivos.

2) Esa mezcla cultural sin intercambio social de tipo personal entre seres humanos es paralela a la que tiene lugar gracias a los desplazamientos que facilitan los medios de transporte, los intercambios comerciales, el turismo, el intercambio de especialistas o de artistas, gracias a las organizaciones internacionales, al trabajo en empresas multinacionales, etc. El visitante de otra ciudad y de otra cultura no sólo se abre a los otros, asimila de ellos, los puede conocer mejor, sino que se reconoce a sí mismo de otra manera. Al menos le provoca la evidencia de su propia identidad y que no está solo ni es el único en el mundo. Los abundantes y frecuentes desplazamientos provocan la deslocalización de las culturas gracias a que los individuos se desterritorializan, aunque sea en momentos puntuales de sus vidas. Se asientan de este modo las bases para desarrollar un cosmopolitismo en unos determinados sectores sociales que viven en forma real dentro de la globalización, se aprovechan de ella y la disfrutan. Pero estas posibilidades no deben hacernos olvidar que la mayoría de los humanos no puede ejercer ese cosmopolitismo, por lo cual les resultará difícil sentirse ciudadanos del mundo globalizado, si bien su vida quedará marcada, aun sin saberlo, por una realidad que les desborda y les afecta, aunque no los incluya.

3) La revolución industrial produjo el éxodo de la población desde los núcleos rurales hacia las grandes ciudades, provocando ruptura de raíces; desarraigos que supusieron cambios importantes para los desplazados, obligados a asi-

milar nuevos elementos y rasgos culturales de las sociedades de acogida. Fueron migraciones, en un principio, dentro de zonas económicas relativamente homogéneas desde el punto de vista cultural, pues tenían lugar dentro de las fronteras de los Estados nacionales, aunque comenzaron a movilizar mano de obra "extranjera" (palabra que significa *extraño*). Ahora, la globalización económica a nivel mundial destruye el tejido productivo de pueblos y países enteros, provocando movimientos migratorios a mayor escala y hacia espacios más alejados culturalmente.

En ambos casos, ya se trate de los desplazamientos voluntarios o de las migraciones forzadas, lo cierto es que el reconocimiento de que la multiculturalidad existe ya no procede del hecho de saber que hay otras culturas a través de relatos de viajeros o de reportajes del *National Geographic*, sino que es una vivencia para los cosmopolitas que se desplazan, para los emigrantes forzados y para sus receptores.

La globalización cultural en este sentido tiene consecuencias ambivalentes que implican llamadas de atención contradictorias para la educación. Suponen posibilidades de acceder y de enriquecerse con lo ajeno, de revisar y relativizar lo propio, adquirir nuevas competencias, estímulos que complementan y mejoran la cultura escolar, etc. La recomendación sería hacer todo lo necesario por extender el conocimiento acerca del otro y profundizar en él.

En la medida en que la mezcla tenga carácter masivo, sea impuesta, forzada, compulsiva o traumática, puede provocar alteraciones de la identidad de las personas, desarraigos, inseguridad y sometimiento, lo cual se traduce en una globalización moralmente negativa que suele ser agravada para quienes la padecen por el rechazo de las sociedades receptoras. Al lado de esto, la pérdida de la variedad cultural de la que se suele culpar a la globalización nos parece que es una objeción de segundo orden, puesto que hay variedades culturales que sus poseedores son los primeros en desear desprenderse de ellas y poder vivir más dignamente o de otra manera. La heterogeneidad cultural no es un bien en sí mismo, como tampoco lo es la diversidad biológica en términos absolutos (¿quién salvaría a ciertos virus si pudiésemos suprimirlos?). Lo importante de la diversidad es que hay seres humanos viviéndola y ellos son dignos de respeto al vivirla, tolerando su diversidad. No ha de fomentarse o preservarse la heterogeneidad con políticas y prácticas dedicadas a ello, sino dejar que las opciones continúen evolucionando, sólo que ahora se conocen más entre sí. Para juzgar las pérdidas de heterogeneidad es necesario preguntar a los poseedores si se sienten libres de hacerlo o si son mutilados por dejar unos rasgos culturales y adoptar otros. El ser humano es la medida de las cosas y también de las culturas.

La educación puede seguir circunscrita a su pretensión genuina de cultivar y desarrollar con sus prácticas los contenidos deducidos del sentido "culto" de la acepción de cultura, pero está operando siempre con sujetos transformados por los procesos que están teniendo lugar en este segundo sentido de la cultura, pues ésta es la base antropológica del ser humano. Se trata de procesos que no tienen en las escuelas el escenario principal de su realización, sino en la calle, en el trabajo, en las iglesias y en los medios de comunicación. A las escuelas les llegan los conflictos y, como espacio social que son, se convierten también en escenarios de las relaciones interculturales entre grupos de clase social, religión o etnia diferentes. En los casos de choque cultural, la multiculturalidad es un reto a abordar con carácter de urgencia.

c) Finalmente, se maneja un tercer sentido de la cultura: la de *masas,* que hace alusión a una mezcla de componentes ampliamente extendidos entre la población: de símbolos, objetos, actividades culturales de ocio, asistencia a espectáculos, adquisición de elementos artísticos o expresivos que se popularizan (literatura popular, los *best sellers*, cine, grabaciones musicales ampliamente divulgadas, productos publicitados, artesanía, etc.). Los medios de comunicación de masas podrían considerarse por antonomasia como los instrumentos que crean y difunden una cultura en la que se mezclan y fusionan contenidos correspondientes a otras culturas (en sentido étnico).

Estas tres acepciones de cultura no pretendemos que se entiendan como categorías totalmente autónomas e independientes entre sí, pues sus contenidos o significados se entrecruzan. Así, por ejemplo, determinados elementos de la cultura clásica, como puede ser un cuadro de Murillo, se incorporan como objeto de referencia de una forma de ser religiosa de un pueblo y pasan a ser imágenes decorativas populares en los calendarios tradicionales. Del mismo modo, una escultura móvil de Calder es imitada de mil formas que se ofertan en los mercados callejeros. Determinadas esculturas de Picasso (producto cultural *culto*) podríamos confundirlas con otras figuras africanas (producto popular étnico) que se ofrecen en esos mismos mercados, si el objeto culto no apareciese en el contexto de un museo, mientras que las populares se nos muestran en el suelo, al pie de sus vendedores. En realidad se producen continuidades, solapamientos y préstamos entre las diferentes acepciones de la cultura. Como afirma SERRES (2001), la cultura es porosa y no tiene fronteras delimitadas. La anunciada batalla entre lo local y lo global, la que se establece entre un sentido de cultura como caracterizadora de un grupo humano determinado y una cultura global mercantilizada que anegaría todo y arrasaría con la diversidad, es la expresión —según este autor— de un temor que expresa una profunda incomprensión de lo que es el espacio cultural.

2.6. Algunas claves para rehacer el proyecto de la educación

Si consideramos que la educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, sin limitarse a adaptarse a las demandas del momento (lo que no significa desconsiderarlas), no podemos quedar a la espera de lo que se nos demande desde el exterior y reclame el mercado, sino que deberemos defender una determinada actitud comprometida con un proyecto democráticamente elaborado, que sirva a un modelo flexible de individuo y de sociedad. Si consideramos que la tendencia que venimos discutiendo, como otras, debe ser gobernada por la sociedad que no ve en todo esto una fatalidad o una condición inexorable —al menos tal como funciona—, sino que se pueden tomar las riendas del proceso, entonces deberemos plantearnos qué podemos hacer en educación, qué ciudadano hay que formar, en qué condiciones, qué cultura es preciso facilitar, para qué tipo de sociedad, para qué mundo laboral, etc. Es decir, debemos partir de la intuición de lo que debería ser una sociedad convenientemente globalizada; lo cual no es nada fácil, considerando que son, precisamente, las instituciones educativas unas de las deslegitimadas y relegadas por la dinámica de globalización. Es necesario rescatar la idea de que los sistemas de educación

han de estar al servicio de un tipo de sociedad aceptable; principio que ha sido erosionado con la decadencia de los sistemas públicos. Si no hay un proyecto general, mal puede darse una respuesta coherente a la nueva situación. La globalización, configurando realidades más complejas y nuevas fuentes de desigualdad, necesita de más intervención para "domesticarla" en beneficio de todos, no abstenerse como si fuese un proceso desencadenado por extraterrestres.

Dadas las abundantes y controvertidas derivaciones que de lo comentado se deducen para la educación, optamos por enunciar en este reducido espacio algunos epígrafes de lo que necesita ser planeado y revisado en relación con las acepciones de cultura que hemos descrito.

Tabla 2.2. *Resumen de las implicaciones para la educación de las diferentes acepciones de la cultura*

Acepción o tipos de la cultura como objeto	**Derivaciones educativas**
1. La cultura *culta* como legado de la memoria histórica: las ciencias, las artes, las humanidades, la tecnología...	Es importante proporcionar a todos las herramientas de acceso a la información disponible: lenguas, tecnologías... Reforzar el papel cultural de las escuelas en la *sociedad de sociedades* y como fuente de capital humano en la sociedad de la información. Progresivo incremento de la exigencia de un alto nivel de competencia en la "inteligencia general" que reclama una educación general profunda. Actualización constante del conocimiento. Una vida de aprendizaje permanente que exige replantearse el papel y funcionamiento de las instituciones educativas, desde la Educación Primaria hasta la Universidad. Importancia de las actitudes críticas para navegar en un mundo de información sin "jerarquizar", dispersa y variada. Capacidad para orientarse, analizar y optar. Valoración de la universalidad de las aportaciones particulares al legado común. Analizar la heterogeneidad de procedencias de la cultura que valoramos bajo nuestro particular canon cultural. Fomentar el aprendizaje interdisciplinar necesario para fundamentar la "inteligencia general" capaz de comprender y actuar en el mundo complejo.
2. La cultura como formas de vida y expresión. El sentido étnico de la cultura y los procesos de globalización	Considerar la condición de la diversidad entre las sociedades modernas y la pluralidad dentro de cada una ellas. Vivir juntos, una vez que estamos desterritorializados requiere: a) La apertura al conocimiento de otras culturas y descentración de la visión de la propia, comprendiéndola como un producto y un proceso vivo de mestizaje. b) Respeto y tolerancia activa hacia las formas de pensar y de ser de los "otros" a los que vemos como diferentes. (Continúa)

Tabla 2.2. *Resumen de las implicaciones para la educación de las diferentes acepciones de la cultura (Continuación)*

Acepción o tipos de la cultura como objeto	**Derivaciones educativas**
2. La cultura como formas de vida y expresión. El sentido étnico de la cultura y los procesos de globalización	Crítica y revisión de las opciones culturales propias sin caer en el relativismo. Rehacer el currículum evitando las deformaciones respecto de lo que creemos ser y de quiénes procedemos. Necesidad del reconocimiento de aquellas diferencias culturales que no atenten contra la dignidad de las personas y cuya negación sería considerada como una mutilación por parte de los afectados. No potenciar las “identidades fuertes” y unidimensionales, aceptando las que son tolerantes. Enfrentarse a los problemas de la multiculturalidad desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. Explorar y explotar las posibilidades de los medios clásicos y de las nuevas tecnologías para aprovechar la extraterritorialidad de la cultura como medio de hacernos plurales y de acercarnos a los otros. El respeto a la singularidad del individuo como punto de partida para respetar, tolerar y convivir con los grupos de individuos que tienen características culturales semejantes.
3. Cultura de masas	La consideración de que constituye la fuente de nuevos referentes para las culturas de los escolares. Mezcla de estímulos, visiones, realidades y ficciones que diluyen la realidad en la que cada uno se encuentra. Fuente de mitos e ideales de vida juveniles, en competencia con los que transmiten las escuelas. Llenar de contenidos más sustanciosos la cultura convertida en objeto de los hábitos de consumo. Prestar atención a lo cotidiano que rellena nuestras vidas y es investido con nuestros afectos, mientras la escolaridad, pretendidamente centrada en lo sustantivo y racional, no fundamenta hábitos ni actividades para hacer interesante la vida cotidiana. Necesidad de potenciar al sujeto para que valore y sepa decidir en medio de apelaciones a modos de vida fáciles y superfluos.

CAPÍTULO III

La educación en la *sociedad de la información.* La orientación de un nuevo discurso [1]

La educación se desarrolla en un nuevo contexto (seguramente en todas épocas se habrán dicho cosas parecidas), en una nueva realidad social de la que los sujetos no pueden evadirse. En un primer nivel de análisis hemos de entender que se trata de una realidad constitutiva del marco en el que vivimos inexorablemente, de modo que necesariamente estamos socializándonos en un nuevo medio ambiente. Los individuos —en nuestro caso, los alumnos—, sea cual sea la orientación que adopten las escuelas, son sujetos que viven realmente de una u otra manera en la sociedad, ahora llamada *de la información*. Esa sociedad se caracteriza por rasgos muy diversos: desde el frecuente uso de ciertas tecnologías como el teléfono móvil, la posibilidad de acceder a la nueva biblioteca de Alejandría, hacer los deberes escolares desde el ordenador, sacar un billete de avión por Internet, propiciar una personalidad con una identidad más cosmopolita. También la conocemos por destruir muchos empleos y crear otros para los que se requieren nuevos modos y contenidos de formación.

La sociedad de la información nos sitúa, pues, ante un panorama cuyas implicaciones y proyecciones van mucho más allá del ámbito de lo que es el estricto universo de la *información*: de sus contenidos, el uso de las nuevas tecnologías y las redes por las que circula, cómo se participa en ellas, etc. En este sentido, resulta difícil elaborar una normativa sencilla para que se adopte como una orientación segura en la educación escolarizada, porque lo que nos reta son transformaciones que se proyectan en todo y que están moviéndose constantemente. Se trata, por lo tanto, de ir reconstruyendo nuestra visión de la realidad, los discursos que venimos manteniendo para comprender el papel de la educación y de las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y de aprender que son posibles. Es decir, hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación, en suma a la luz de nuevas condiciones en la sociedad que nos toca vivir.

[1] Este texto es reflejo de múltiples intervenciones en cursos de doctorado y en conferencias impartidas por el autor. En su formato actual fue presentado en Córdoba (España).

Situándonos en un segundo plano de análisis más concreto y cercano a las preocupaciones acerca de la educación, creemos que la sociedad de la información pone a los educadores, administradores, padres y madres ante un mundo en el que “el informarse” adquiere nuevos valores, tiene nuevas fuentes y nuevas reglas. En él aparecen otras formas de encontrarse con el conocimiento respecto de los cauces de siempre —al menos desde la eclosión de la imprenta—, se crean nuevos entornos en los que se puede aprender y se aprende o en donde se utilizan con más profusión los códigos visuales. Todo eso proporciona nuevas posibilidades y medios de aprender que nos retan desde fuera para poder transformar la experiencia educativa de acuerdo con los fines básicos que han orientado a la educación moderna: universalización de la misma, igualdad de oportunidades, solidaridad a través de un servicio público de calidad, formación de individuos racionales e independientes, gusto por el saber, prácticas no autoritarias...

Las nuevas condiciones sociales también nos sugieren que nuestros alumnos están pre-escolarmente socializados en ese mundo, lo cual conforma una base humana singular que no podemos ignorar y mucho menos negar en las aulas.

En un tercer nivel podríamos abordar el tema desde una perspectiva mucho más práctica y tratar de proponer las innovaciones organizativas, curriculares y metodológicas que la *sociedad de la información* permite y demanda a la educación que impartimos en las instituciones escolares. Reescribir narrativas, entender el sentido de la información en el actual marco cultural, social y económico, poner en cuestión las prácticas pedagógicas vigentes, cuestionar y revisar los currícula, resituar el papel del profesorado, acomodar la organización escolar, entender a los alumnos como fruto de unas nuevas condiciones de socialización, adoptar las nuevas tecnologías, son, entre otros, retos que tenemos planteados. Una nutrida agenda para el pensamiento, las políticas y las prácticas educativas.

Dada la naturaleza de este foro, y desde la creencia sincera de que la sociedad de la información es una expresión polivalente, contradictoria y no suficientemente clara, nos parece oportuno e interesante movernos entre los dos primeros planos de análisis.

Entendemos que, como gentes interesadas por la educación, debemos ocuparnos por informarnos mejor sobre qué es esa forma de sociedad de la información, para ver más exactamente cómo afecta a nuestras inquietudes para que el tema no quede convertido, simplemente, en un tópico más de actualidad que satisfaga el vacío de los discursos —ahora empobrecidos— acerca de *hacia dónde* creemos que debe ir la educación. Las políticas educativas, en muchos casos poco innovadoras y restrictivas del derecho a educarse (en el que queda comprendido el de informarse y ser informado) asumen frecuentemente y con facilidad estos nuevos discursos en estos tiempos como muestra del vacío discursivo en el que triunfa el eslogan de la calidad de la educación entendida como rentabilidad y eficiencia en el logro de resultados inmediatos para ahorrar recursos y competir en los mercados.

Debemos exigir desarrollos de esa nueva sociedad que se está construyendo que sean coherentes con lo que demanda una visión abierta, democrática y transformadora de la educación. Tenemos que ser vigilantes frente a los nuevos milagreros que, descaradamente dóciles con los intereses de la industria y com-

pañías de servicios del ramo, ven en las escuelas y en los escolares un suculento mercado al que abastecer con artefactos que caducan antes de haberlos usado. La sociedad de la información y la educación no puede quedar resumida en el número “x” de alumnos por ordenador puesto en las aulas.

3.1. El poder deslumbrante y truculento de una metáfora

Al abordar el concepto de *sociedad de la información*, que ya se ha convertido en un tópico, relacionándolo con la educación, debemos hacer notar que los términos *sociedad, información* y *educación* tienen tal carga de significados y tantas derivaciones, que resulta difícil articular un discurso claro y sencillo que totalice a todos ellos y que dé cabida a las posibles implicaciones recíprocas entre los mismos. Por eso es necesario aclarar con algunas acotaciones las proyecciones de cada uno de esos conceptos sobre los demás, estableciendo desde qué premisas de partida los abordamos para evitar malos entendidos.

El fenómeno de la educación es un rasgo constitutivo de cualquier sociedad, como lo son las maneras en que circula la información dentro de ellas. Toda sociedad, toda cultura, tiene sus formas de educar y de comunicar información. Habiéndose hecho históricamente de la educación impartida por las instituciones escolares una actividad que se justificaba, al menos en una parte importante, por su capacidad para transmitir y difundir información en un sentido amplio, si tal sociedad *de la información* existe, la educación no puede ser ajena a ella o permanecer indiferente ante las trasformaciones que tengan lugar en la misma. Si, por otro lado, dicha sociedad, más que real, fuese una nueva utopía, tampoco la educación puede dejar de implicarse en el logro de la misma, pues algún valor instrumental habría de tener para su consecución.

La expresión *sociedad de la información* es una de las metáforas que en estos momentos se utiliza para caracterizar lo que se considera que es una condición nueva de la realidad social; como si aludiera a rasgos asentados de la misma, sin aclarar exactamente en qué consiste y de qué manera una sociedad como la nuestra es en verdad *de la información*, en qué sentido y para quiénes lo es. Conviene no dejarse deslumbrar por las modas intelectuales que en un momento determinado caracterizan al pensamiento, dando nombres nuevos a fenómenos y situaciones, cuando en realidad lo que hacen es redenominar tendencias que vienen operando desde muy atrás. El discurso acerca de la “sociedad de la información” no se refiere a lo totalmente nuevo ni con él se puede agotar la explicación de toda la sociedad, porque ésta es algo más que puede y tiene que ser comprendido desde otros discursos, con otras metáforas y adjetivaciones. Es preciso interrogarse cuál es la estricta novedad de la sociedad, caracterizada de esa forma, qué es lo que se cobija realmente de nuevo bajo el paraguas amplio de esa expresión —”de la información”— y en qué medida la sociedad en su conjunto puede ser iluminada y mejor comprendida por esa metáfora.

Esta sociedad que discurre movida por diversos impulsos, por el antagonismo entre diversas fuerzas; no se puede desligar, pues, de otras condiciones sociales, políticas y culturales en las que cobra sentido el nuevo rasgo que denominamos *de la información*: desigualdades entre individuos, grupos y países, desregulación de los mercados, hegemonía del neoliberalismo, debilitación de las demo-

cracias, ascenso del conservadurismo, minusvaloración del papel del Estado, discriminaciones por motivos de género, cultura, etc.

No deberíamos dejarnos llevar por el deslumbrante poder que parecen tener constructos como el que nos ocupa para significar giros decisivos en el curso histórico de una sociedad y en la cultura, cuando, en realidad, lo que se está haciendo es articular discursos que enfocan unos aspectos y ocultan otros, sin que falten las ocasiones en las que su presencia y función es la de legitimar intereses dominantes muy concretos de carácter económico y político. Caracterizar a nuestro mundo carente de ideologías acerca del progreso por la importancia de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) o por la preponderancia del conocimiento, suele convertirse en muchos casos en una sinécdoque que lo engloba todo y oculta algunas carencias; es decir que eleva a lo que es un rasgo de la sociedad a la caracterización total de la misma, como si todo lo social se agotase en aquél, como si la sociedad mítica de la información fuese una realidad en toda la sociedad e igualmente para todos.

Desde la perspectiva de la educación, el espectro de significados caracteriza la sociedad de la información tampoco es suficiente para desarrollar un discurso que comprenda las finalidades que hemos venido asignando a aquélla. Educar es algo más que informarse, es también preparar a ciudadanos, facilitar el desarrollo de su personalidad, hacerlos solidarios, etc. Aun admitiendo que la educación tiene entre sus responsabilidades la de "informar" en un sentido amplio, habrá que puntualizar que esa información tiene objetivos peculiares al servicio de un determinado modelo de persona y de sociedad. Las esperanzas sobre lo que es posible conseguir con la educación no pueden agotarse en las demandas que el lenguaje dominante impone a la sociedad de la información tal como la conocemos hoy, si bien no podemos evadirnos del mundo en el que vivimos ni dejar de aprovechar algunas de las posibilidades que éste nos ofrece.

Un motivo de preocupación y de sospecha reside en la coincidencia del señalamiento de la aparición de una nueva sociedad —la de la información— y la importancia que la educación cobra en la misma, con el triunfo durante las últimas décadas de las políticas educativas conservadoras restrictivas del gasto en los servicios educativos. Éstas se mostraron más preocupadas por el control de los currícula que por adaptarlos a los hipotéticos requerimientos de una sociedad abierta al conocimiento; permitieron el empobrecimiento en la formación del profesorado y no manifestaron sensibilidad alguna hacia la pobreza de los medios de información usados en las aulas. Los contenidos se han estandarizado, al mismo tiempo que se hablaba de políticas para la diversidad. Se han restringido los recursos para la investigación educativa y se enfatiza el discurso sobre las nuevas tecnologías, mientras no se hace posible que los colegios públicos puedan pagar la factura por conectarse a Internet.

Desde nuestro particular interés, queremos ver qué implicaciones tiene esa sociedad *de la información* para la educación, en la medida y forma en que lo es. Pero es preciso detectar qué requerimientos recíprocos se plantean entre las condiciones de esa sociedad y la educación, desbordando la limitada pretensión de encontrar un nuevo y necesario "hacer pedagógico" en las aulas y en los centros acorde con la nueva realidad o los "tiempos por venir" que anuncia la metáfora. No se trata de educar *para* una nueva sociedad que deba llegar, sino de educar *en* una sociedad existente y ver qué papel les cabe jugar en ella a las ins-

tituciones escolares. Todo esto sin perder de vista que el discurso acerca de una sociedad prometéica se expande sobre realidades muy poco boyantes.

Este nuevo marco para el discurso acerca de la educación en la sociedad de la información habrá de tener en cuenta tres perspectivas básicas. *En primer lugar*, que la sociedad de la información es una realidad y ha sido una posibilidad de desarrollo sólo en las sociedades altamente educadas o escolarizadas, en las que unas amplias capas de población pueden participar en creación, aplicación, gestión, uso y consumo del conocimiento. Lo cual hace de la educación una condición previa y no una praxis que ahora debamos subordinar a la realidad de esta nueva orientación de la sociedad. La sociedad de la información reclama personas altamente educadas; sólo ellas pueden ser trabajadores y ciudadanos plenos en aquélla. Sólo los ilustrados pueden dar lugar a la sociedad del conocimiento, sólo ellos pueden participar y aprovecharse de ella.

Pero, *en segundo lugar*, pensamos que ni la educación ni la comunicación de la información se agota en las instituciones educativas —siempre fue así—, por lo cual no necesariamente éstas tienen que verse afectadas por los requerimientos de lo que parece demandar ese ambiguo mundo de la información. Ésta se refiere a contenidos muy diversos y la escuela tiene centrada su intervención en unas determinadas informaciones o saberes (contenidos en su currículum) que pueden tener más o menos sentido, eso sí, para la "nueva sociedad" que ya es. Para pervivir como agentes difusores de conocimiento, las instituciones educativas tendrían que entender a qué tipo de sociedad se enfrentan, ofrecer a los ciudadanos posibilidades y capacidades para participar en ella, cometidos que están hoy alejados de sus prácticas cotidianas, fruto de inveteradas tradiciones.

En tercer lugar, estimamos que no debe darse por sentado que la educación y, más concretamente, la que se desarrolla en las instituciones escolares, tenga que contemplarse como un elemento adaptativo que se acomode a una realidad que se le impone autónoma e inexorablemente desde la realidad fáctica exterior, sino que la sociedad de la información se hace realidad en una determinada forma, dependiendo de las decisiones que se tomen en distintos frentes, entre otros en el de la educación. Como afirma MATTELART (2002, pág. 166), es importante comprender que esta noción de sociedad de la información que se ha popularizado se refiere a un proyecto concreto y que son posibles otros diferentes. La educación puede condicionar el rumbo hacia desarrollos más humanizados y justos para otra sociedad.

Las preguntas pertinentes desde las que podría arrancar el programa de investigación que reclama nuestro tiempo, caracterizado por lo que de real y utópico tiene este constructo de la *sociedad de la información* son: ¿Qué educación exige una sociedad *deseable* de la información?, pues ésta puede desarrollarse por caminos distintos. ¿Qué información (las hay de muy diferentes tipos y de muy desigual valor) merece la pena considerar como importante para una sociedad y una *educación deseables*? ¿Cómo ha de circular esa información?, ya que puede hacerlo siguiendo muy distintas reglas. ¿Qué tipo de sociedad de la información es más propicia a una educación que estimemos como deseable? ¿Cómo facilitar la participación de todos en los bienes que contiene esta sociedad? Las respuestas no las podremos encontrar sólo en el discurso ahora dominante de la *sociedad de la información,* si no apelamos a otros territorios discursivos.

3.2. *¿Qué es la sociedad de la información? Realidades, posibilidades y mitos*

Desde que Daniel BELL publicó su obra *El advenimiento de la sociedad post-industrial* (1973), haciendo suya la idea de que esa sociedad se caracterizaba por la importancia que en ella tenía la inteligencia, la formación y, en definitiva, la educación, han corrido ríos de tinta, tratando de caracterizar los cambios que han llevado a una situación al parecer nueva. Siendo un tema importante, es necesario hacer notar que el discurso montado en torno suyo está hoy insuficientemente asentado, es muy provisional, porque no sólo es reciente, sino que la propia realidad de la que quiere dar cuenta es altamente cambiante y volátil. La expresión *sociedad* de la información ha experimentado un progresivo deslizamiento en su contenido semántico a lo largo del tiempo.

Hablar de sociedad del conocimiento, de la información, de las nuevas tecnologías o de las tecnologías de la información se ha convertido en un ejercicio lingüístico en el que intercambiamos dichos términos como si fuesen equivalentes. Sin embargo no es innocua la sustitución que se ha operado, al ir dejando de utilizar la expresión *sociedad del conocimiento* sustituyéndola por la de *sociedad de la información*; como tampoco lo es el cambio de *comunicación* por el de *información* y la posterior reducción de *sociedad de la información* al mundo de las *nuevas tecnologías* llamadas *de la información*, que tan significativa proyección tienen en la economía y en las políticas que dominan dentro de los mercados globalizados. La evolución del discurso, que no es ajena a los importantes intereses económicos y al dominio del gobierno de la sociedad, no es un problema meramente epistemológico o técnico, sino que en ella están implicados aspectos morales y culturales que trastocan determinados valores que veníamos admitiendo como deseables para una buena sociedad. Esta perspectiva no suele ser tan atendida en la ceremonia de celebración por el advenimiento de una nueva sociedad que promete la solución a muchos de nuestros anhelos; sin embargo es crucial para la educación.

Una de las corrientes discursivas dominantes entiende que la sociedad de la información es aquella en la cual la generación, procesamiento, dominio y propagación del conocimiento se convierten en fuentes de riqueza y de transformación de las actividades productivas (CASTELL, 1997, pág. 47). Si algo caracteriza singularmente a la *presente* sociedad de la información es el valor determinante que tiene cierto tipo de información de la actividad económica y del empleo. La sociedad del conocimiento eleva a cierto tipo de saberes y a su innovación a la categoría de valor productivo. El capital y el trabajo no son suficientes para caracterizar y explicar las sociedades denominadas *post-industriales*, cuando el conocimiento es fundamental como capital y como formación de la fuerza de trabajo, cobrando la importancia que las materias primas y la energía tuvieron en las sociedades industriales. Es decir, destaca a la información como un factor determinante y central de las relaciones productivas, las que se establecen entre los países y las culturas, donde las posibilidades de inserción de los sujetos, su inclusión o exclusión dependen del nivel de dominio de unos determinados saberes, donde las nuevas relaciones entre individuos, culturas y clases sociales quedan marcadas por este componente. El dominio del conocimiento se convierte en un motivo de estratificación social.

Las nuevas tecnologías están transformando todos los sectores productivos de la economía y constituyen un sector, cada vez más importante, de la producción, de la investigación, de la industria y del comercio que experimenta un creciente ritmo de crecimiento y ocupa cada vez a más personas, siendo el sector que crece más rápidamente (OCDE, 2002b). Los efectos de la nueva economía están sentando las bases de una nueva sociedad, trascendiendo los cambios que tienen lugar en la esfera cultural, las relaciones sociales y la subjetividad.

Al abordar la sociedad de la información desde una perspectiva cultural, conviene recordar que el conocimiento, la información o el saber (sin detenerse ahora a matizar el significado de estos tres términos), las reglas que operan en su transmisión (quién emite, qué y quiénes pueden recibir qué) y las formas en que se realiza se han venido reconociendo como rasgos fundamentales en cualquier tipo de sociedad y en cualquier momento de su historia. Lo que significa el saber, los canales por los que se transmite, así como el reparto social del mismo constituyen un rasgo esencial de toda cultura. Todas las sociedades y culturas han sido y son conformadas de alguna manera por el conocimiento y se ven afectadas por él, por las formas de difundirlo, por los contenidos que son objeto de difusión, por los medios o por quienes actúan de difusores, por las reglas que rigen en la distribución del mismo y por la selección de los que se consideran potenciales beneficiarios de diferentes tipos de informaciones o saberes. En las sociedades avanzadas, las redes a través de las que circula el conocimiento son variadas y complejas, están interrelacionadas y, de alguna manera, también especializadas, bien en cuanto a quiénes actúan en ellas de emisores y receptores, o bien respecto del contenido que circula en cada una. El sistema educativo es una de esas redes especializada en “informar” a sujetos menores, básicamente, acerca de una peculiar información, que se comunica por procedimientos singulares y siguiendo unas reglas muy concretas, aunque no siempre visibles.

En el esquema que se muestra en la Figura 3.1 se señalan los elementos correspondientes a los rasgos informativos de toda sociedad. En sentido estricto y amplio del término, toda sociedad es “de la información”, porque, *en primer lugar*, en ella existe un stock o acervo de saber que acumula conocimientos diversos que son contenidos potenciales de las actividades comunicativas. La

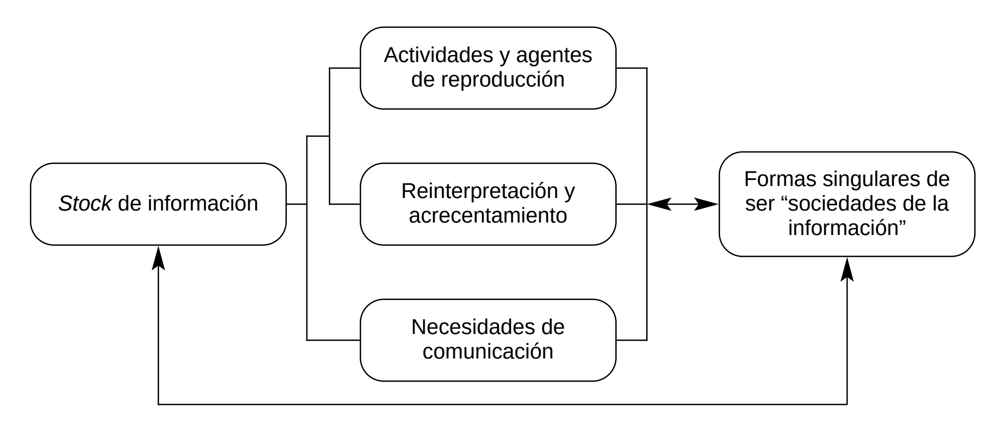


Figura 3.1. *Los elementos informacionales de toda sociedad.*

memoria colectiva hasta donde llega el recuerdo y los saberes transmitidos por el contacto entre generaciones se fueron plasmando en la escritura cuya lectura ha constituido la principal fuente de contenidos de la comunicación de la información, a partir de la implantación de la imprenta y con la extensión de la alfabetización. Toda sociedad, como le ocurre a cada individuo, necesita algunos fundamentos para sostener las acciones que desarrolla. En las sociedades premodernas esa base de seguridad la aporta la tradición; es decir, la información sobre el pasado. El pensamiento se limita a recrearla e interpretarla.

En segundo lugar, la sociedad, para su existencia, requiere que sus miembros participen en procesos de comunicación, y compartan, asuman y reproduzcan informaciones diversas para transmitir formas de hacer, de pensar, de querer... La sociedad está vertebrada por una cultura (siempre heterogénea) y ésta vincula a los individuos en entramados sociales en la medida en que los hace partícipes de determinados conocimientos. Sin una cultura compartida —intersubjetivada— no hay sociedad posible; y esa cultura son saberes, maneras de comportarse regidas por normas, ideales en alguna medida comunes, formas de expresión, etc.; es decir, información en definitiva. Participar en una comunidad de significados, de información o de conocimiento es un potente lazo social; el desconocimiento, las divergencias pueden separar y hasta excluir a los individuos. La transmisión de todo eso garantiza la continuidad de la sociedad; la posibilidad de rehacer el legado transmitido es la condición de la innovación y del cambio. La educación juega un papel importante en la doble función de reproducir para la supervivencia y, desde la continuidad, facilitar el cambio para el progreso. Si la continuidad de la información no se garantiza, la sociedad se destruye, como ocurrió en Europa tras la caída del Imperio Romano y el advenimiento de la Edad Media, en la que se pierde la conexión con los saberes de la cultura y civilización clásicas, que no se recuperó hasta el Renacimiento, gracias al débil hilo de comunicación que se mantuvo a través de los monasterios, las aportaciones de la cultura árabe, etc.

En tercer lugar, toda sociedad es de la información porque es manifiesto que las actividades comunicativas son una necesidad humana y un componente fundamental de cualquier cultura y sociedad. Comunicar es una importante ocupación de los seres humanos, la cual no sólo se desarrolla para satisfacer ciertas necesidades en las actividades de la vida cotidiana, sino que sobrepasa el ámbito de lo necesario para ocuparse de la divulgación de la ciencia, conocer el mundo social, profundizar en el conocimiento de nosotros mismos, acceder a la literatura, al arte, iniciarse en una religión, enterarse acerca de cómo hacer cosas; es decir, de la cultura en general. La sociedad y la cultura son *de la información* porque ésta es una actividad que expresa una necesidad de los seres humanos. Se trata de un rasgo que no ha aparecido súbitamente, sino que recoge una serie de fenómenos y tendencias que tienen una larga trayectoria histórica, aunque quizá en estos momentos adquieren mayor notoriedad por su amplitud y trascendencia. Por otro lado, no es un rasgo de todas las sociedades o no lo es en la misma medida, ni afecta de manera homogénea a cada una de ellas.

¿Qué hay de nuevo al respecto en la sociedad que hoy vivimos? Caracterizar a la sociedad como *de la información* es, como vemos y en sentido estricto, una redundancia que sirve en todo caso para señalar una particular forma de serlo.

En este sentido se puede destacar como nuevo en la sociedad *de la información* (véase Tabla 3.1.).

En primer lugar, el *stock* de conocimiento disponible se acrecienta enormemente (más bien el de un determinado tipo).

En segundo lugar, la posibilidad existente de que ese *stock* sea más accesible.

En tercer lugar, el que se disponga de información sobre más cosas (banales y trascendentes).

En cuarto lugar, la circulación de contenidos incrementa su fluidez (algunas formas de hacerlo) a través de canales por los que discurre información (unos más asequibles que otros).

En quinto lugar, la presencia de más actividades y agentes que reproducen y reinterpretan el conocimiento.

En sexto lugar, los *medios* de comunicación acrecientan su presencia en la vida cotidiana, marcando la actualidad, ocupando nuestro tiempo, etc.

En séptimo lugar, más individuos pueden participar de estas tendencias (en diferentes tipos y niveles de información y en desigual medida unos respecto de otros).

Finalmente, se produce una descentralización de las fuentes de información, gracias a la cual, como afirma MARTÍN-BARBERO (2001), los saberes salen de los libros y de las escuelas, relevando al objeto libro —no a la lectura— del papel central, prácticamente exclusivo, que tuvo desde la Edad Media.

La nueva estructura y contenido de la subjetividad se correspondería con nuevas formas de pensamiento en un mundo en el que los saberes fluyen y cambian con rapidez una identidad más inestable. Las aplicaciones del conocimiento científico han transformado los procesos productivos, las formas de vida, las maneras de ver el mundo, y han impuesto un acelerado ritmo de cambio que ha afectado al desarrollo del propio conocimiento, el cual vuelve a proyectarse con renovada fuerza en todos aquellos aspectos. Todo ello ha dado lugar a que se crearan nuevas condiciones para una sociedad que ahora la vemos como más inestable, cambiante e incontrolada, en la que aparecen y desaparecen nuevos referentes para el sujeto y se alteran las relaciones sociales en las que queda inmerso. En esta dinámica, el progreso es algo inevitable, pero no visto tanto como el camino marcado por la línea que supuestamente conduce hacia una deseada meta, sino como un proceso ininterrumpido de cambio que se revisa a sí mismo, que no es necesariamente innovador, sino que está orientado hacia la novedad que se supera a sí misma en un proceso de alteración constante. Por eso, este tipo de sociedad ha sido denominada *del riesgo* (BECK, 1998).

De esta forma se institucionaliza la inestabilidad frente a la rutina y a las tradiciones. El pensamiento útil en esas circunstancias es el que tiene un valor anticipatorio y el que nos da conciencia de la inseguridad, que es una de las pocas seguridades que podemos tener. En ese contexto móvil debemos fijarnos más aún en las consecuencias que pueden tener las acciones que emprendamos, pendientes del mundo que ha de llegar y no del mundo que fue, pues el futuro está abierto. Nos inquieta lo que nos va a pasar, y debemos ser racionales en la toma de decisiones en esa imprevisibilidad. Las posibles ventajas de una sociedad, zarandeada por el cambio que no cesa, van acompañadas tam-

Tabla 3.1. *Efectos de las sociedades de la información*

Dimensiones	**Aspectos en los que se producen cambios**	**Afectación a los individuos**
a) *Actividades individuales y sociales*	1. Trabajo 2. Ocio 3. Educación 4. Salud 5. Creación y difusión del conocimiento 6. Creación y difusión de la cultura 7. Actividades de la vida cotidiana	1. Oportunidades en el trabajo 2. Posibilidades de ocio 3. Posibilidades de educarse 4. Calidad de vida 5. Participación en la creación y recepción 6. Participación y recepción 7. Comportamientos, percepciones, etc.
b) *Relaciones sociales*	8. Maneras de ejercer el poder y control 9. Formas de gobierno 10. Igualdad de acceso	8. Cómo es afectada su libertad 9. Posibilidades de participación 10. Nuevas fuentes de desigualdad y nuevas formas de exclusión
c) *Los individuos y las relaciones entre ellos*	11. Comunicaciones 12. Socialización: Fuentes 13. Educación 14. Identidades 15. Autonomía de los individuos 16. Vida privada 17. Comunicaciones interpersonales	11. Comunicación con los demás 12. Cambios en el peso de las fuentes 13. Nuevos capitales y nuevas oportunidades 14. Asentadas en las nuevas realidades, más complejas inestables 15. ¿Más autónomos o manipulados? 16. Posibilidades contradictorias 17. ¿Mejor comunicados o más aislados?
d) *La información*	18. Qué tipo de información	18. Qué tipo de nuevos *saberes* y formas de aprender
e) *Los contextos y fuentes de información*	19. Qué tipo de información puede adquirirse por los diferentes contextos y fuentes	19. Cambio en la capacidad y dominio de unos contextos y fuentes sobre otros

bién de peligros, de riesgos no anticipados, de ansiedad, de sujetos con identidades móviles e inestables que han de tener a la vez seguridad y flexibilidad para vivir en la ambigüedad y en la incertidumbre. El conocimiento experto se filtra en las actividades cotidianas transformándose en etnociencia que se une a las formas de pensamiento utilizado en la vida cotidiana, creando una especial mixtura.

Si bien es cierto que esta nueva cultura crea otra tradición que se opone y barre muchos contenidos, principios, saberes prácticos y valores de la cultura *tradicional*, también lo es que los nuevos rasgos científico-reflexivos pueden convivir con rasgos culturales, pensamientos, patrones normativos y formas de comunicación tradicionales. En realidad, puede que en las sociedades de la información lo que esté ocurriendo sea un proceso de yuxtaposición de mundos que se guían por lógicas diferentes o donde se produce una hibridación sin

sustituciones entre lo viejo y lo nuevo. Son aspectos que una educación centrada básicamente en el logro de resultados académicos deberá tomar en consideración.

GIDDENS (1993) apuesta por la posibilidad de lograr un mundo de racionalidad que se autocontrole; considera que la característica esencial de las sociedades modernas es la de introducir el pensamiento y la reflexión en la acción, reflectados entre sí de manera continua. Las prácticas sociales, en vez de reproducirse según los modelos brindados por la tradición, son dirigidas por el conocimiento que las somete a una continua revisión, de la que no se excluye al conocimiento que reflexiona. Las acciones humanas están sometidas al control de lo que sabemos, y el saber es necesario para actuar adecuadamente en esa sociedad reflexiva, que por eso puede denominarse también *del conocimiento.* Sólo los sujetos que sean, a su vez, reflexivos pueden entender, participar y evolucionar en esa sociedad. Es decir, serán sujetos necesariamente bien formados. LAMO (1996) atribuye a esta sociedad del conocimiento otra serie de características: es una sociedad sin fronteras donde nada de lo que ocurre —las crisis, los problemas, los cambios— no son indiferentes; es decir, son sociedades globalizadas.

Las transformaciones de la economía y de los procesos productivos desencadenan y se acompañan de otros cambios, en lo que se refiere a la distribución del poder y los modos de ejercerlo, la reestructuración de las clases sociales, las formas de inserción de los individuos, las relaciones sociales y las actividades humanas en general. Tocando directamente la vertiente política, TOURAINE (1993, pág. 313) denomina a la nueva sociedad *programada*, reconociendo el poder de quienes lo tienen para prever y modificar opiniones, actitudes y comportamientos, para modificar la cultura. Son la democracia y la autonomía del ciudadano libre las que se ponen en peligro ante la desigual capacidad de los individuos y de los diferentes grupos para hacerse presentes en la sociedad de la información, tal como hasta ahora viene funcionando. Pero esa visión negativa —que alude a problemas reales o posibles— recae muchas veces en el eje social, cuando las consecuencias son más bien contradictorias.

La acumulación de definitorios rasgos evidentes, supuestos e imaginados de la sociedad de la información sirve en ocasiones para construir, en definitiva, una visión totalizadora y mítica de la sociedad que se suma a la cultura del fin de las ideologías y de las clases sociales; es decir, que deviene en una nueva ideología para una sociedad en la que han desaparecido otras. Porque de un mito se trata, cuando se eleva la sociedad de la información a una especie de *Nueva ciudad de Dios*, como afirman ALONSO y AROZ (2002), que lo abarca todo y pretendidamente nos redime a todos de nuestras deficiencias y de lo que nos hace desiguales. En dicho espacio lograremos la instrucción universal, la posibilidad de que todos puedan hacer públicos sus puntos de vista, la democracia directa, la comunicación sin restricciones... En el marco de una sociedad mítica ideal, cuya fe en el conocimiento positivo nada tiene que envidiar al Cristianismo, como señala MATTELART (2002, pág. 89), dirigida por el conocimiento y dedicada a su cultivo —como lo era *La República* de Platón gobernada por los sabios filósofos— es donde se nos dará la felicidad. En esa sociedad mítica cobra sentido pensar la educación, la alfabetización o la escolarización como aspiraciones universales que actúan de palancas

modernas todopoderosas para la redención y perfección de una humanidad cultivada.

El fenómeno no es nuevo, pues enraíza con la mítica capacidad salvadora de la cultura y el valor adjudicado al hecho de poseerla lo más extensamente posible. El sueño enciclopedista de poseer o disponer de la posibilidad de dominar todo el saber tiene una larga historia, en la que se inscriben como referentes inmediatos los enciclopedistas ilustrados, la creación de las grandes bibliotecas, etc. Expresa una especie de anhelo por el dominio cuasi divino del todo, de la unidad física del saber. Pero las promesas redentoras de la sociedad de conocimiento van más allá del logro de una posible codificación de los saberes y la conexión a través de redes de sus depósitos, para hacer que todo esté disponible abiertamente para todos y desde cualquier lugar, desinstitucionalizando la transmisión de la información. La utopía promete también la posibilidad de superar o, al menos, acortar la distancia entre países, grupos sociales e individuos marginados; respetar y potenciar la pluralidad de culturas, al poder contar con la existencia de redes de comunicación descentralizadas, así como lograr una sociedad más libre en la que se democratice el acceso a los saberes y se haga posible la libertad de expresión a través de las nuevas tecnologías. Esa sociedad sería más democrática en la medida en que se hiciera más transparente y se facilite la participación de los ciudadanos mejor informados. Sería una sociedad, en fin, en la que se supriman las barreras para la educación y el auto aprendizaje, sin necesidad de profesores ni de escuelas, a distancia, desescolarizada.

La realidad, como reverso de estas elucubraciones, proyecciones y mitificaciones, nos desvela que no todas las sociedades son del conocimiento o de la información; que no todos los sectores participan por igual de ella, ni todos los individuos están situados con iguales oportunidades ante sus posibilidades; que la ignorancia y el oscurantismo siguen existiendo, que la información abundante es también desinformación sobre cosas sustantivas; que tantos canales de comunicación sirven también para convertir el trivial resfriado de un futbolista en actualidad divulgada como si fuese de interés general. Tampoco son sociedades donde circule con libertad cualquier tipo de información, sino la que permiten, toleran o estimulan las reglas establecidas por los poderes que gobiernan el flujo del conocimiento; algo poco novedoso en la historia, a decir verdad. Si bien pudiera creerse que toda la nueva regulación de la información es más democrática y que aboca a sociedades cada vez más abiertas, sin embargo no puede decirse que hayan desaparecido del todo los filtros de acceso al conocimiento, ni creer que se han borrado las fronteras entre el saber y la ignorancia. Ahora son de otro tipo; sutiles unas veces, brutales otras.

El flujo del conocimiento puede que sea más universal, pero subsisten y aparecen nuevas restricciones para que determinados sectores de la población mundial, o dentro de cada país, puedan acceder a la información y a los conocimientos. Es una sociedad con nuevas prioridades, nuevas posibilidades y nuevos motivos de desigualdad y de jerarquías. No son sociedades del todo transparentes en las que la información fluya sin más. Si estamos ante una sociedad abierta lo será más para unas informaciones y menos para otras, más para unos que para otros. Las sociedades de la información se caracterizan por la centralización excluyente de las fuentes de datos y conocimientos considerados estratégicos, el

establecimiento de circuitos restringidos. Al mismo tiempo, se propicia una descentralización de otras muchas fuentes de informaciones hasta convertir a la red de Internet, por ejemplo, en un depósito desordenado donde cualquiera opina y donde todo cabe, y a los medios de comunicación en el escaparate de voces que nada de interés aportan al público.

Desde la perspectiva de las relaciones sociales, la sociedad del conocimiento hace alusión a una sociedad contradictoria en donde las vinculaciones son cada vez menos directas y más de carácter simbólico, por encima de la pertenencia de los sujetos a los Estados, territorios o culturas, más allá del estrecho reducto de las relaciones de interdependencia entre las personas. Es una sociedad cosmopolita que desborda las fronteras tradicionales dentro de las que se relacionan los individuos. En ella aparecen nuevas condiciones que ofrecen a unos más posibilidades que a otros. Por otro lado, se trata de sociedades en las que, paradójicamente, existiendo más posibilidades de comunicación, cada vez hay más gente incomunicada.

3.3. Algunas de las reglas de la sociedad de la información realmente existente

La publicitada "nueva sociedad" no surge de la nada ni se despoja de todo lo que le antecedía.

3.3.1. En la *sociedad de la información* la posesión del conocimiento mantiene las asimetrías

El lugar preeminente que la información y el conocimiento adquieren en los discursos para caracterizar a la *sociedad de la información* post-industrial supone una prolongación del valor y del papel que la ciencia y la tecnología han tenido en las sociedades industrializadas modernas. El nuevo discurso vendría de este modo a ofrecer un renovado impulso a la narrativa que hizo del conocimiento y de la cultura en general un motivo de progreso individual y social, promovido ahora por los avances en la computación y en las comunicaciones. El saber científico más destacado por la sociedad y economía de la información no es el que capacita para el conocimiento y dominio sobre la naturaleza, la trasformación de las materias primas, la creación de productos industriales, los transportes o el comercio —que siguen considerándose muy valiosos—, sino el que sirve para codificar, difundir, elaborar, evaluar y comunicar conocimiento en general. En definitiva, estaríamos ante un fenómeno que no es sino continuación del triunfo que venía teniendo la ciencia como instauradora de un proceso de cambio social que ahora se aplica a casi todo, que se convierte en permanente, cada vez más acelerado y que se alimenta a sí mismo.

Un conocimiento que se proyecta en todos los ámbitos y actividades donde haya información o pueda extraerse y elaborarse alguna. Tiene, pues, el importante valor de su aplicabilidad transversal: lo mismo sirve a la robotización de la industria, que a la gestión informática de los servicios, la computariza-

ción de las aeronaves, la digitalización de un diccionario, la predicción de los posibles resultados de un juego de azar, el control de existencia de productos en un supermercado, el cálculo del paso de un planeta, la simulación de una explosión atómica, el análisis de un texto o el código genético. La sencilla operación de recordarnos a quiénes debemos felicitar cuando llegue el día en que corresponde hacerlo, la elección de un libro, su lectura, la organización de la biblioteca, el recuerdo de una receta de cocina, obtener un billete de tren, ir al lugar de vacaciones, comunicar con alguien a cualquier hora, observar al hijo que se ha dejado en la guardería, vigilar al delincuente, enviar una foto de un ser querido, observar lo que ocurre en un lugar remoto del universo o en el interior del cuerpo, diseñar cualquier objeto, cursar una asignatura, saber cómo vestirse un día según la temperatura que va a alcanzarse, comprar cualquier cosa, llevar la contabilidad familiar o la de una empresa, divertirse, traducir idiomas, realizar los más complejos cálculos, apreciar las consecuencias de un desastre, denunciar el presente mapa del hambre, avisar sobre el efecto invernadero y un larguísimo etcétera, todas estas situaciones están afectadas por los nuevos avances de ese conocimiento aplicado a la información, penetrando prácticamente en todos los ámbitos de la vida de las personas y de la sociedad.

La caracterización que HABERMAS hacía de la ciencia moderna, a la que apreciaba como volcada hacia el interés práctico del conocimiento, buscando la aplicabilidad y la capacidad de control, hoy va mucho más allá: se amplía a toda aquella actividad donde sea necesaria o se manejen informaciones digitalizables, incidiendo en los ámbitos de la vida y de la comunicación no penetrados hasta ahora.

El valor y el peso de la información en la sociedad actual no se aplica a cualquier información, sino a la que tiene una concreta utilidad productiva y sirve a los intereses de determinados sectores sociales. Las diferentes ramas de la actividad humana y social se ven muy desigualmente afectadas y favorecidas. Un sencillo ejemplo de cómo se comporta la ya conocida sociedad de la información ante "todas las informaciones posibles" podemos apreciarlo en la distribución del gasto de I+D (Investigación y Desarrollo) en España. Como puede apreciarse en la Figura 3.2, ese reparto es muy desigual entre los ámbitos de conocimiento considerados (olvidemos por un momento los datos acerca de la posición de la mujer). La inversión para descubrir nuevo conocimiento en ingeniería y tecnología es entre seis y siete veces mayor que la dedicada al conocimiento en ciencias sociales y humanas. Y, dentro del sector de la ingeniería y tecnología, el apartado de temas de interés militar se lleva la mayor parte del presupuesto.

Ése es el conocimiento financiado en la sociedad real de la información. Un conocimiento jerarquizado que transfiere su desigual valor a la mentalidad con la que se ponderan las prioridades del currículum, la planificación de la enseñanza y la valoración de la calidad de la educación. Una jerarquización no sólo del conocimiento en sí mismo, sino de quienes se apropian de sus especializaciones. Las diferencias de género son un buen ejemplo.

En noviembre de 1999 (tomado del informe Cotec, 2003), la Comisión Europea creó un grupo de trabajo encargado de tratar el tema de las mujeres y la ciencia, constituido por representantes de los quince miembros, conocido como el

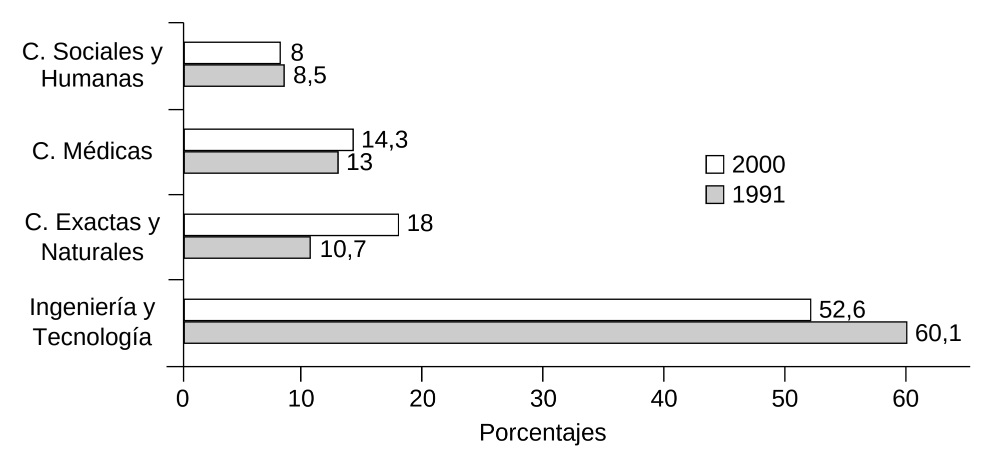


Figura 3.2. *La distribución del gasto en I+D en España.* Fuente: *Tecnología e Innovación en España. Informe Cotec* 2003. Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica.

"Grupo de Helsinki de Mujeres y Ciencia". Éste en sus primeras conclusiones constató: *a*) Las grandes diferencias en la situación de cada país respecto a la igualdad de oportunidades para las mujeres que desean realizar una carrera tanto científica como investigadora. *b*) Las mujeres participan poco en decisiones de política científica y tecnológica a nivel nacional y regional. *c*) Las mujeres están poco representadas en los comités académicos y científicos, en particular en las universidades, organismos públicos de investigación, fundaciones, etc. *d*) La discriminación en el acceso a carreras científicas se demuestra en que las mujeres son netamente mayoritarias en cuanto a la obtención de títulos académicos (licenciaturas, doctorados y másteres), en la gran mayoría de las disciplinas. La principal excepción está en algunas carreras científicas y en ingeniería. Por el contrario, las mujeres son netamente minoritarias en la alta jerarquía académica o de los centros de investigación. *e*) En cuanto a España, el Grupo de Helsinki hace resaltar que, en el año 2000, las investigadoras representaban solamente el 13,3% del personal investigador de mayor categoría profesional (profesor de investigación), cuando las mismas representaban el 35% del total de los investigadores; sin embargo, el caso español presenta el porcentaje más elevado de los grandes países de la Unión Europea. Todo esto sin tener en cuenta los datos respecto a la situación de la mujer en la investigación privada (empresas, instituciones sin fines lucrativos, etc.).

Y es que, si todo lo que rodea al mundo de la información no es tan nuevo, ni ha aparecido súbitamente, los conflictos tampoco van a resolverse en la hipotética nueva sociedad sino que ésta recoge problemas, valores, conflictos y tendencias que tienen una larga trayectoria histórica, aunque quizá ahora adquieren mayor notoriedad por su amplitud y trascendencia. La disponibilidad potencial de la información no supone su libre difusión ni la apropiación sin más por parte de los receptores. Existen encauzamientos previos y trabas de muy diverso tipo para acceder a ella. La información de la *sociedad de la información* se libera de algunas trabas de las "antiguas sociedades", reproduce otras e incorpora algunas nuevas.

3.3.2. Los invitados y los relegados

Qué vaya a ser la sociedad de la información no lo sabemos ni está predeterminado. Ser no deterministas supone esperar que algo no tenga que ocurrir inexorablemente. Por eso podemos esperar que las cosas que no van bien puedan cambiar de rumbo y mejorar. Pero, por la misma razón —el no creer en la determinación—, también puede ocurrir que las promesas y posibilidades que se abren con las nuevas tecnologías en la nueva sociedad del conocimiento se malogren en las escuelas, que nada cambie en ellas y que, incluso, puedan empeorar. Esperamos que la educación se revalorizará, que la opinión pública estará mejor informada, que los individuos serán más reflexivos, que el aprendizaje se hará más interesante, que será más libre el acceso al conocimiento... Para que eso ocurra, algunos "viejos" problemas deberán ser revisados, entre ellos está el de las desigualdades.

Como señala MATTELART (2002, pág. 150), la historia nos enseña que en el transcurso de la construcción de la economía a escala mundial, la formas sociales de las redes que han ido estableciéndose han servido para ahondar las desigualdades entre las economías, las sociedades y las culturas. La sociedad de la información propiciada por las nuevas tecnologías es una sociedad en la que cambia la economía, pero no precisamente en su orientación social, que sigue siendo capitalista, dado que en las últimas décadas ha estado presidida por el absolutismo del neoliberalismo que destruyó los Estados del bienestar. Como el modelo capitalista ha sido liberado de cualquier política de redistribución, han aumentado las desigualdades. La división que introduce el mundo digital es una profundización de divisiones preexistentes: económicas, educativas, de desarrollo tecnológico, etc., (OCDE, 2000). Obviamente, ante la sociedad de la información, las disparidades aumentan de forma inexorable, puesto que quienes más pueden aprovechar las ventajas de esa sociedad son los que tienen más capital cultural. Quienes tuvieran menos no sólo no podrán aprovecharse de las oportunidades, sino que padecerán sus consecuencias negativas (destrucción de empleo, trabajo basura, consumo pasivo de televisión de mala calidad, etc.) Por lo tanto, las desigualdades se agrandan: quienes más tenían, tendrán más y quienes menos tenían tendrán menos. Las clásicas desigualdades se reproducen en la desigualdad con la que los individuos pueden acceder a los bienes que representan las nuevas tecnologías; al tiempo que un desigual acceso a las mismas acentúa las diferencias introducidas por aquéllas. Las desigualdades clásicas (de oportunidades, de medios, de poder, de capacidades, etc.) adquieren nuevos significados como consecuencia del valor que toman la información y el uso de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos sociales y de la vida de las personas.

Cuantos más ámbitos de la vida queden afectados por los cambios que produce la sociedad de la información, tantos más son los motivos o aspectos por los que quedarán marginados quienes no dispongan de los medios o de las condiciones personales necesarias. Quienes sean "ricos" en la sociedad del conocimiento, cada vez lo serán más y por más motivos, quienes sean "pobres" cada vez lo serán más y en más aspectos.

Como ha manifestado (WOLTON, 2000):

> "El acceso a 'toda información' no sustituye la competencia *previa* para saber qué información pedir y qué uso hacer de ella. *El acceso directo no suprime la jerarquía del saber y de los conocimientos.* Hay algo de fanfarronada en el hecho de creer que uno se puede instruir sólo con tener acceso a las redes".
>
> (Pág. 97.)

Hay modos personales, y colectivos diferentes y desiguales, de estar y participar en el mundo de la información, como los había y siguen existiendo ante la cultura, el conocimiento o la educación. También hay diferencias debidas a la cultura, religión, sexo, edad, territorio, etc. En la sociedad de la información persisten la ignorancia y los ignorantes.

Las promesas de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información requieren, para realizarse, de una sociedad más democrática, más culta y más justa, para que no sólo exista la posibilidad de que todos puedan acceder libremente al conocimiento y puedan participar sin restricciones en él, sino que también sean compensados los que tengan menos oportunidades de hacerlo. La sociedad del conocimiento puede ser más o menos igualitaria y eso significa que no puede pensarse, decidir sobre ella, hacer políticas alternativas sin apelar a su condición ética, a la justicia distributiva, tanto en el ámbito escolar como en la vida de las personas en general, así como en las interacciones entre lo escolar y el medio externo. Lo cual significa que debe haber una política pública al respecto, pues la dinámica de la realidad establecida, la iniciativa privada y el mercado no van a remediar los déficit que impiden un acceso universal mínimo igual para todos.

En primer lugar, el conocimiento de idiomas es una barrera que decide quiénes tienen más oportunidades de acceso. Los contenidos de Internet en un 60,4% están en inglés, 8,6% en alemán, 4,7% en francés, 3,3% en japonés y 3,1% en chino y otro 3,% en español[2].

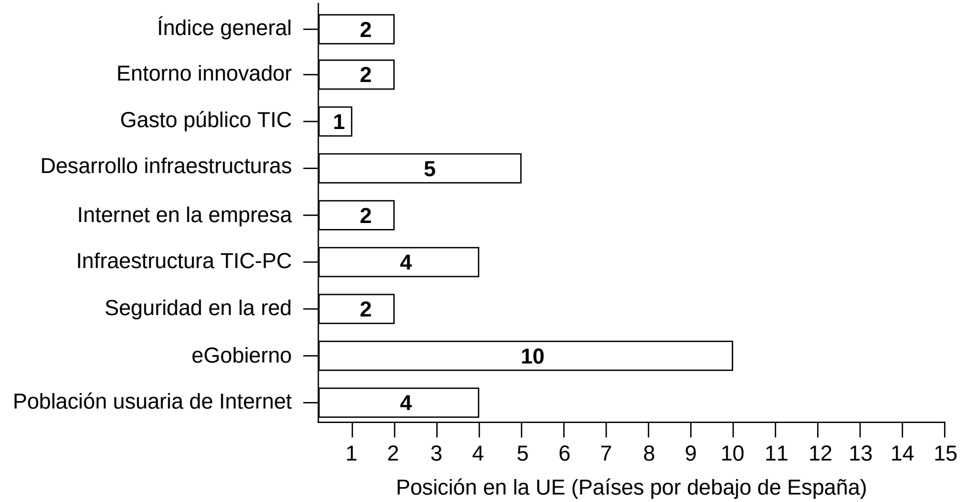


Figura 3.3. *La implantación de la sociedad de la información en España en relación con la EU (de los 15 países).*

[2] http://observatorio.red.es/audiovisual/indicadores/contenidos/contenidos_idioma_contenido_internet.html.

En segundo lugar, nos encontramos con que las diferencias son de carácter territorial; se manifiestan entre países y regiones dentro de éstos. Son debidas al desigual nivel de desarrollo económico, educativo, científico y tecnológico, así como a factores culturales (lengua, creencias, valores, etc.). Tomando en consideración algunas variables relativas a la implantación de las nuevas tecnologías de la información, la posición de España en el marco de la Unión Europea deja bastante que desear según se muestra en la Figura 3.3[3]. Salvo en lo que se refiere a los servicios *on-line* que presta la Administración Pública, los demás indicadores dan una posición baja para nuestro país. Estamos, pues, instalados en la nueva sociedad sólo embrionariamente.

La Figura 3.4. muestra los porcentajes de implantación de Internet en la UE, en la cual podemos ver la débil situación de nuestro país[4].

La difusión de Internet en la UE[5] alcanzó un promedio del 38% de los hogares. Los países más adelantados han llegado hasta un 60%. La utilización de Internet por el conjunto de la población supera a los índices de penetración en los hogares. A finales de 2001, casi el 50% de la población (mayor de 15 años) utilizaba Internet en casa, el trabajo, la escuela, lugares públicos o sobre la

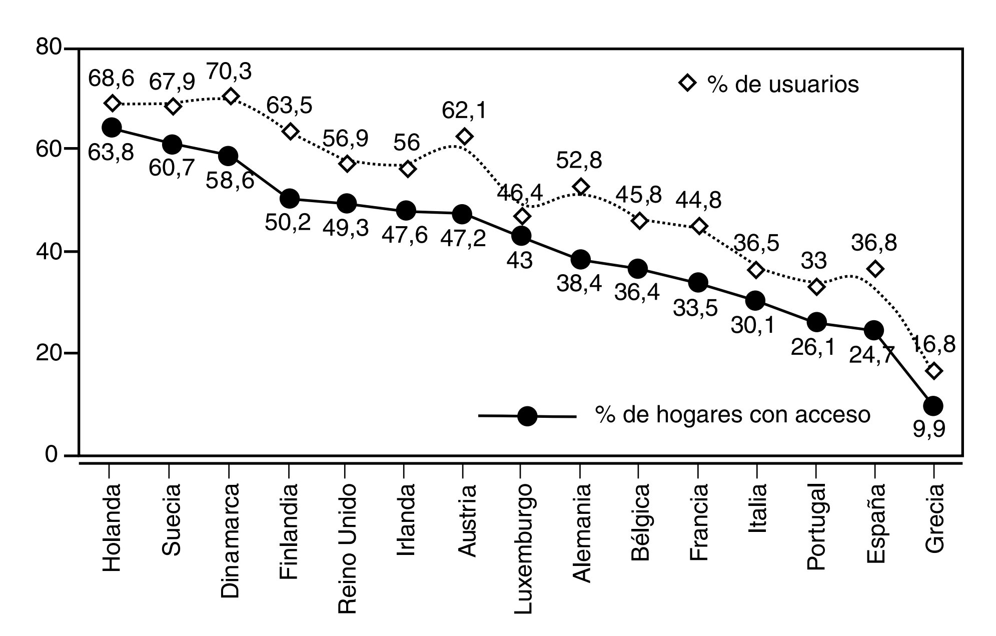


Figura 3.4. *Uso de Internet en la UE (2002).*

[3] Elaborada a partir de los datos proporcionados por el informe e-*España, 2003* de la Fundación Aena.

[4] Datos procedentes del informe: *Les européens et les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'emploi. Rapport redigé par The European Opinion Research Group Eeig. P.a. Inra (Europe)*. European Coordination Office SA. 2000.

[5] Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Informe de evaluación comparativa de la acción *E*europe (2000).

marcha. La utilización de Internet en casa es el indicador que más ha aumentado. La desigualdad se vuelve a encontrar al comparar las comunidades autónomas españolas entre sí. En la Figura 3.5. puede apreciarse cómo las diferencias que existen en el indicador “disponer de ordenador personal en el hogar” varían sensiblemente de unas comunidades a otras (desde el 57,43% que corresponde a Madrid, hasta el 15,57% de Extremadura, siendo la media española del 35,6%).

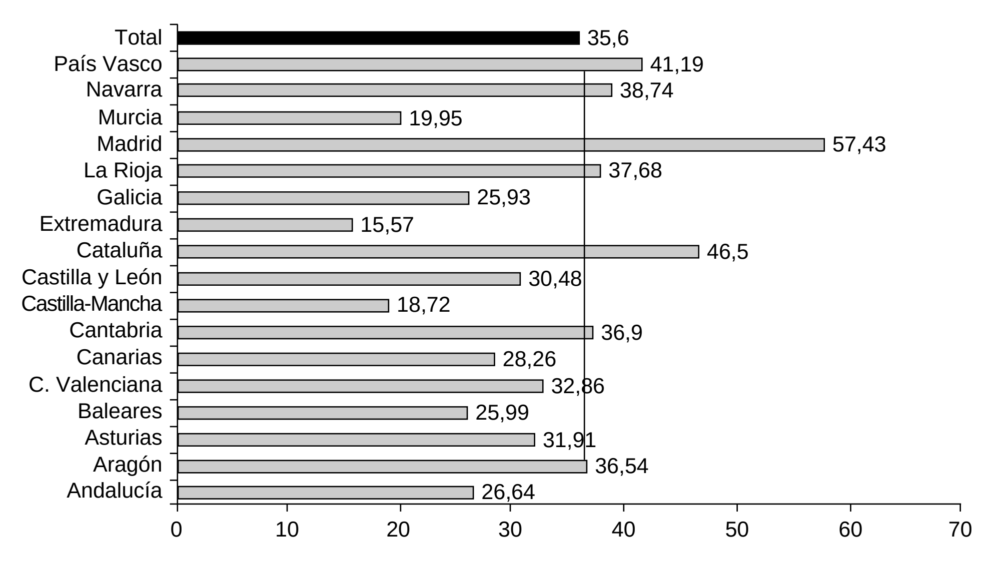


Figura 3.5. *Porcentaje de hogares que disponen de PC.*

Medio rural o urbano, los recursos económicos individuales, el género, la generación a la que se pertenece, los capitales educativos previos son, entre otros, aspectos en torno a los cuales se producen desigualdades ante el mundo de posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información.

Según el informe *e-España 2003* (pág. 139), si bien las diferencias se van atenuando paulatinamente, el uso de Internet por parte de los varones abarca a un 60,70% frente al 39,30% de las mujeres. Es interesante destacar que las diferencias se mitigan entre los más jóvenes, siendo más altas en la población internauta en general. Esta diferencia, que es una desigualdad, es común en toda Europa y resulta más patente cuando se analiza el tipo de uso y los lugares de acceso: ellas, por ejemplo están menos interesadas en la descarga de *software* y los juegos que ellos; en cambio participan más en las transacciones comerciales. Las diferencias de género se extienden a todos los nuevos medios.

El usuario predominante de Internet es el que se corresponde con las clases medias de las poblaciones urbanas constituidas por profesionales y trabajadores cualificados (ver Figura 3.6.). La web (90% de los usuarios), el correo electrónico (el 78%) y el *chat* (31%) son los usos predominantes entre la población española. Sólo el 6% participa en grupos de discusión. Las actividades más frecuentes

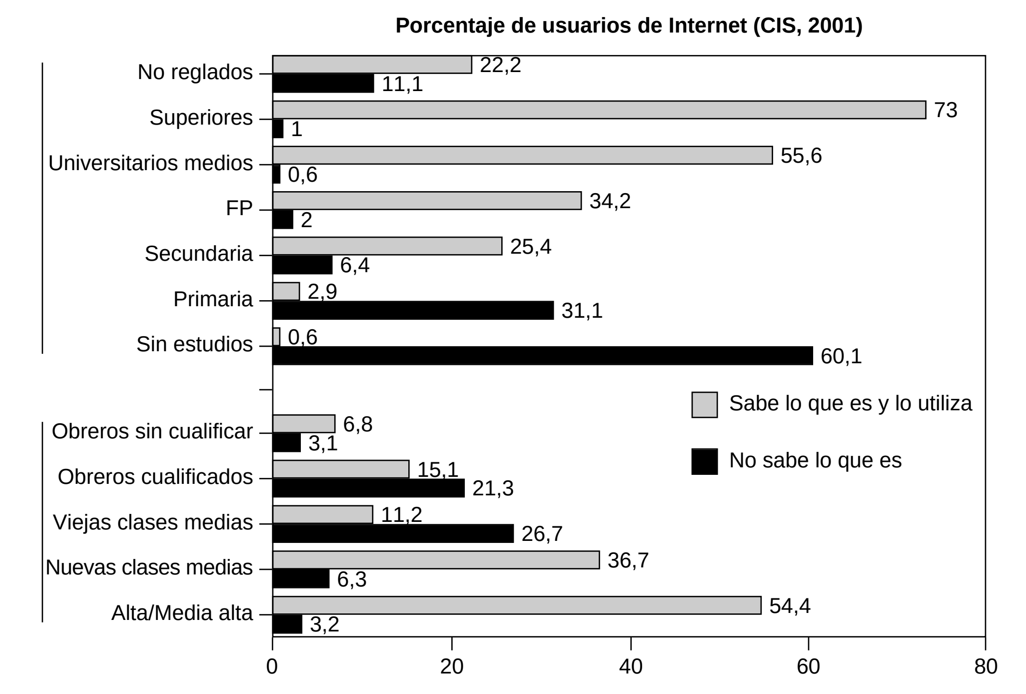


Figura 3.6. *El uso de internet según la clase social.*

en el 2002 eran: búsquedas, lectura de noticias, descarga MP-3 y consulta de la cartelera.

El mismo informe *e-España 2003* destaca que los menores de 35 años usan más Internet. La franja de edades 14-19 años es donde más ha penetrado su uso, seguida de la 20-24 años, coincidiendo con la etapa de formación Secundaria alta, la universitaria y la iniciación a la vida productiva. El tramo de edad donde se encuentran los porcentajes más altos de usuarios, según la Fundación AUNA (2002), es en la franja de los 25-34 años, siendo minoritaria a partir de los 55 años. En la Tabla 3.2 se pueden ver datos para comparar ese reparto en diferentes países.

De acuerdo con el informe *Estudio de los usos de Internet en los hogares españoles*[6], el tiempo medio de navegación fue muy superior en hombres (35h) que en mujeres (17h). En la franja de 18 a 24 años, se encuentran las personas que, de media, estuvieron más tiempo conectadas (más de 42 horas), y en la franja de 2 a 11 años las que menos (poco más de 3 horas). En los hogares sin hijos es donde las personas se conectaron de media más tiempo a Internet (más de 31 horas), mientras que en los hogares con hijos entre 2 y 11 años residen los internautas que menos tiempo se conectaron (casi 16 horas). Las personas con algún estudio universitario son las que estuvieron más tiempo, de media, conectadas a Internet (más de 37 horas en el trimestre), mientras que las personas con

[6] Realizado por RED.ES, Septiembre 2004.

Tabla 3.2. *Población que usa Internet según la edad*[7]

Países	Población de menos de 15 años	Población de 15-24 años	Población de 25-34 años	Población de 35-49 años	Población de 50-64 años	Población de más de 65 años
EE.UU.	8,1%	17,6%	18,3%	33,5%	17,0%	5,5%
R. Unido	5,0%	23,0%	20,6%	29,8%	18,2%	3,3%
Alemania	2,7%	26,6%	26,7%	30,5%	12,1%	1,5%
Francia	4,5%	27,2%	28,2%	28,2%	9,9%	2,0%
España	4,2%	29,8%	28,8%	31,8%	5,1%	0,3%

estudios primarios son las que, de media, se conectaron menos tiempo (11 horas aproximadamente). Los estudiantes son los que, de media, navegaron por Internet durante más tiempo (casi 45 horas), mientras las personas que se dedican a las labores del hogar las que menos (12 horas).

Según un documento de trabajo de los servicios de la Comisión Europea (*Evaluación comparativa. Acceso de la juventud europea a la era digital*), que se basa en dos sondeos del Eurobarómetro (*Flash 101* para directores de centro y *Flash 102* para profesores) de febrero-mayo 2001, la implantación de las nuevas tecnologías en la educación tiene las siguientes características:

— En la UE el 90% de centros de enseñanza están conectados a la red, aunque los alumnos no siempre tienen acceso a Internet (sólo en 8 centros de cada 10).

— La media de alumnos por ordenador fuera de línea es de 12, si bien las cifras de cada Estado miembro varían considerablemente (de 3 a 25 alumnos). Las diferencias son aún más marcadas en el caso de los ordenadores con acceso a Internet, pues se registran cifras que oscilan entre 4 y 50 alumnos por ordenador en línea, con una media comunitaria de 25 alumnos.

— El equipamiento informático varía según el nivel y el tipo de enseñanza. En la UE, en la enseñanza profesional el número de alumnos por ordenador es el doble que en la Enseñanza Secundaria (4 y 9, respectivamente), y en ésta vuelve a ser el doble que en la Enseñanza Primaria (9 y 15 respectivamente). Los ordenadores en línea alcanzan a 8 alumnos por aparato en la enseñanza técnica/profesional, a 15 en la Enseñanza Secundaria y a 37 en la Enseñanza Primaria.

— La mayor parte de los profesores europeos utiliza ordenadores fuera de línea (7 de cada 10 en la Enseñanza Primaria y cerca de 6 de cada 10 en la Enseñanza Secundaria y técnica/profesional). Los maestros de Primaria son los que invierten más tiempo trabajando con sus alumnos en ordenadores.

— La utilización de Internet por parte de los profesores es limitada (sólo 3 de cada 10 en la Enseñanza Primaria y 4 de cada 10 en la Enseñanza Secundaria y técnica/profesional). Los maestros de Primaria pasan menos tiempo conectados que sus colegas de la Enseñanza Secundaria y técnica/profesional.

[7] http://www.letra.org/rec/observa4.htm

— El nivel de equipamiento y conectividad de los centros de enseñanza de cada país determina el número de profesores que usan un ordenador o se sirven de Internet. A mayor nivel de equipamiento y conectividad, mayor nivel de utilización.

— Independientemente del equipamiento y del tipo o nivel de enseñanza, el sexo es un factor determinante en el uso del ordenador. El porcentaje de profesoras que utilizan ordenadores fuera de línea o se sirven de Internet es significativamente inferior al de profesores, como también lo es la frecuencia de su utilización. La edad del profesorado también es un obstáculo para el uso de la nueva tecnología: a más edad, menos uso y al revés.

— En Europa, menos de 4 profesores de cada 10 utilizan Internet en clase. El principal motivo alegado para no hacerlo son los bajos niveles de equipamiento y las dificultades para establecer la conectividad. Sólo 1 profesor de cada 5 considera que Internet no es pertinente para sus cursos y menos de 1 de cada 10 alega la falta de familiaridad como razón para no usarlo.

— La escasa relevancia de la falta de familiaridad con Internet puede explicarse, en parte, por el hecho de que más de la mitad del profesorado no haya seguido algún tipo de formación en el uso de ordenadores y/o de Internet. Todavía es más significativo el hecho de que 9 profesores de cada 10 utilicen un ordenador en casa y que 7 de cada 10 estén conectados a Internet en su domicilio.

— En términos generales, los profesores de la UE que utilizan Internet en clase expresan opiniones muy positivas. Además, 9 profesores de cada 10 están convencidos de que Internet ya ha modificado su sistema de enseñanza o lo hará en algún momento, lo cual indica que el profesorado europeo se muestra extremadamente abierto a las nuevas tecnologías y a los cambios que traerán consigo.

Según la OCDE (2001), una de las razones para no usar los ordenadores en la Educación Secundaria es que o bien están estropeados o están desfasados, no por falta de interés o por incapacidad para su uso.

3.4. A modo de epílogo

La sociedad de la información, podemos concluir, ha hecho evolucionar los patrones de la comunicación y, en cualquier caso, resalta el valor de ciertos saberes, abriendo cauces nuevos descentralizados a la difusión de cualquier tipo de información que compiten con las instituciones escolares. ¿A qué nos retan esas evoluciones? Recogemos lo dicho en otro lugar (GIMENO, 2001):

> "Lejos de dibujarse en el horizonte la previsión de una sociedad desescolarizada o más escolarizada, lo que se nos reclama desde ya es una escolaridad más "sustanciada"; no para incluir en ella más contenidos, "comprimiendo" todavía más la experiencia, sino para hacerlos más relevantes. Más que *aprender a aprender* —meta que sólo se consigue aprendiendo algo sustancial y haciéndolo adecuadamente—, lo que es preciso adquirir es la *necesidad de seguir aprendiendo*. Una exigencia que nos conduce a considerar varios argumentos y la necesidad de algunas iniciativas".

a) El nivel cultural del profesorado es una prioridad en esa escolaridad sustanciada, porque, como argumentaremos a continuación, además de que su papel de ser fuente de información sigue teniendo sentido, es, sobre todo, su capacidad mediadora ante el conocimiento disponible lo que se torna decisivo. La calidad del profesorado seguirá siendo una variable fundamental de la educación de calidad, lo cual debería tener reflejo en las políticas de formación, actualización, selección y de evaluación de profesores (GIMENO, 1999).

b) El mundo complejo y globalizado, las interdependencias existentes en él, las interrelaciones entre el mundo natural, el social y el personal o la experiencia translocal, no se hacen evidentes por sí mismas ante la conciencia de cada uno, como se ha comentado. Precisamente, son experiencias que difícilmente se pueden adquirir por vía de experimentación personal. Cuando esto último ocurre, las vivimos sin entenderlas, aunque nos hallemos envueltos en ellas. Si esa experiencia no puede esperarse que se adquiera espontáneamente, sino que debe ser reflexivamente perseguida, quiere decirse que tiene que derivarse de un aprendizaje ordenado, intencionado y planificado de alguna forma. El obrero no alcanzó por sí solo a saberse miembro de la clase obrera y formando parte de la lucha de clases. Necesitó de una pedagogía política. El campesino, emigrando a una gran ciudad como mendigo, no se sabe a sí mismo como una víctima de la globalización; simplemente, la padece. Igual que el caminante que se santigua por prevención ante un relámpago desconoce que el peligro de ese rayo ya ha pasado. La ciencia no está al alcance de cualquiera sin una adecuada divulgación. La necesidad de comprender la cultura de los "otros" o que nuestros conocimientos son relativos porque son, simplemente, provisionales, tampoco suele ser resultados de experiencias directas.

La comprensión del mundo complejo requiere que entre lo ya conocido acerca de él y nosotros haya una *mediación* de otros conocimientos elaborados, procedan éstos de fuentes personales, o de codificaciones, generalmente escritas, que han sido elaboradas por otros. Si la mediación se realiza a través de una comunicación personal (cara a cara), además de que puede añadir a lo que se aprende una coloración afectiva positiva (quizá pueda ser negativa), le facilitará la comodidad del contraste y la oportunidad del dialogo de posiciones, y la obtención de respuestas de manera inmediata.

Si la mediación se realiza a través de codificaciones escritas (textos para ser leídos), será importante disponer de un *mediador de esos mediadores* para seleccionar y orientar la elección de los textos más convenientes. La expansión de la imprenta y la consiguiente proliferación de textos escritos fue un instrumento para la libertad del pensamiento, el desarrollo de la individualidad y la diversidad de la cultura. Pero también planteó el problema de la selección de qué leer entre los numerosos textos. Ni todo lo escrito sirve a un objetivo o interés determinado, ni todo merece de igual modo ser leído. Hay demasiados libros que leer, como dice ZAID (1996). El lector necesita conocer atajos, tener valoraciones sobre las lecturas posibles. Si esa labor la cumplen los críticos de libros en los periódicos y revistas especializadas, si lo hace la publicidad en los centros comerciales, si lo practican, lógicamente, las empresas editoriales para vender sus productos, ¿por qué no iba hacerlo el sistema educativo a través de quienes puede hacerlo? ¿Acaso no hay una mediación interesada en la oferta de Internet?

En la *sociedad del conocimiento* es necesario el conocimiento *acerca del* conocimiento, la información sobre el valor de la información existente, pues cual-

quiera de sus componentes o aportaciones no sirven para formar a sujetos y ciudadanos conscientes, reflexivos y críticos que dispongan en su interior del reflejo del particular orden y desorden que reina en su globalizado alrededor. Esta mediación en el curso de un camino que necesita conocer atajos para alcanzar los fines que hemos señalado, podrá realizarla el autodidacta maduro y el que pueda disponer de adecuada ayuda familiar. Para la mayoría, o lo hace la escuela y sus profesores o les aguarda el papel de espectadores, cuando no el de víctimas, de ese mundo globalizado y de una sociedad que será impenetrable para ellos.

c) La información de la sociedad del conocimiento, como ocurría con la contemplada por el modelo clásico al que hemos aludido en primer lugar, tiene que convertirse en *capacitación* del sujeto para entender el mundo que representa la sociedad compleja, para adquirir la condición de ser reflexivo e insertado activamente en la misma. Informaciones sobre lo existente y conocimientos elaborados disponibles no pasan a ser *saberes* para los sujetos receptores por el hecho de mostrárselos o porque ellos se pongan en contacto con los mismos. Partiremos del principio de que la información de la "escolaridad sustanciada" tiene que ser sustancial. Término que expresa tanto la condición objetiva del alimento, su jugo y esencia, como la capacidad de alimentar. Para ser eficaz nutriente, se requiere que su condición objetiva sea asimilada adecuadamente; una incorporación en donde las condiciones y el que lo recibe desempeñan un papel importante. La sociedad del conocimiento requiere una escuela del aprendizaje sustancial efectivo. Para eso hay que atender, entender y acomodarse, como punto de partida, a las condiciones de quien debe subjetivar la sustancia objetivamente valiosa: el sujeto reflexivo que tiene que ser el alumno. De la cualidad de este proceso de subjetivación del conocimiento o de la cultura objetivados dependerá que se logre la capacidad y que se asiente la actitud para querer y *aprender a seguir aprendiendo*.

d) Como los objetivos que nos proponemos no pueden confiarse a la experiencia espontánea personal, ni tampoco a las posibilidades de los posibles informantes en el cara a cara, precisamos de *medios* que hagan de mediadores entre nosotros y el mundo de significados. Han de ser medios adecuados a los propósitos que tenemos. La sociedad del conocimiento produce frutos maravillosos que pueden aprovecharse por la sustancia que tienen, pero también genera "residuos contaminantes". A los unos y a los otros acceden individuos y grupos sociales diferentes. Algunos están vetados para los que no pueden pagarlos. No podemos depurar la calidad de lo sustancioso filtrando los "residuos" en las sociedades abiertas, *a priori,* como han hecho todos los censores en las sociedades gobernadas por las teocracias y por los sistemas totalitarios. La sociedad del conocimiento lo es, verdaderamente, allí donde la libertad le ha permitido aflorar. Debemos evaluar los instrumentos depositarios de la información y los mecanismos para llevarla a cabo, *a posteriori*, para seleccionar y suprimir barreras. Para que la sociedad se abra para todos hacen falta políticas culturales y educativas públicas y democráticas que estimulen la creación y ofrezcan los productos culturales que sean de interés público para todos.

CAPÍTULO IV

Del humanismo y de las humanidades en educación [1]

Las dimensiones equívocas de la importancia de un problema planteado de manera interesada

En el momento de realizarse el Seminario en el que se expuso este texto, se estaba planteando un debate en la sociedad española, especialmente en los medios de comunicación, acerca del espacio recortado que en el currículum de la enseñanza obligatoria quedaba reservado para las humanidades (Filosofía, Lenguas clásicas y Literatura española), mezclado con la polémica acerca de una visión esencialista y “españolista” de la Historia de España confrontada con una visión más plural de la idea de España. El debate no era únicamente una discusión académica y pedagógica, sino que estaba enmarcado en el clima de confrontación política que el Partido Popular, recientemente ascendido al gobierno central, planteaba al PSOE, al que acusaba de haber deteriorado con sus políticas la calidad del sistema educativo, y de haber diluido la idea de España. Todo ello acompañado de las presiones de los colectivos profesionales de las “disminuidas Humanidades”.

Entendemos que la polémica tiene sentido plantearla, por cuanto que detrás de ella y al margen de la coyuntura en la que surgió, subyace la discusión acerca de una orientación de la educación que sufre la ofensiva de otros modelos educativos.

4.1. Las caras de un problema cultural, sociopolítico, profesional y educativo

Resulta difícil pronunciarse acerca de un problema que nos reclama relacionar la importancia de un tema —que es central en la historia del pensamiento y de la práctica escolar, como es el del humanismo y las humanidades, en el que

[1] Ponencia presentada en el Seminario sobre las Humanidades y la Educación, celebrado en la Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, 28 de mayo de 1998.

tantas y tan trascendentales cosas nos jugamos— con la actualidad más inmediata, que viene motivada como consecuencia de un debate político enmarcado en un especial escenario de motivaciones. En este debate se han mezclado las posiciones partidistas tendentes a diferenciarse ante sus respectivos auditorios, tratando de captar adeptos en canteras diversas —incluida la de los descontentos con las reformas educativas— con ingredientes muy variados: valoraciones compartidas por casi todos acerca del lugar que han de ocupar las humanidades en un proyecto de educación, enfrentamientos entre posiciones sobre posibles comprensiones más o menos diferenciadas de la cultura y de las esencias patrias y planteamientos relativos a las formas de control del currículum.

Foros como éste son un ejemplo de que merece la pena abordar las dimensiones del problema central del encuentro. Sin embargo, queremos llamar la atención sobre el hecho de que, aunque lo realicemos apartados un poco de la inmediatez y de las circunstancias en que ha surgido el debate, en este país hace falta institucionalizar estos diálogos para hacer de la política sobre los contenidos de la enseñanza algo más sustancioso que el ejercicio de divulgación de tecnicismos farragosos o la manifestación de ideologías democráticamente no contrastadas. Los debates puntuales pueden servir de apagafuegos de medidas políticas desacertadas pero que no garantizan a largo plazo el ejercicio de una racionalidad contrastada. Tememos que, calmadas las aguas de la política escenificada por los medios de comunicación, el problema desaparezca del horizonte hasta la próxima batalla.

4.2. Las facetas del problema planteado

El debate ofrece numerosas opciones para su desarrollo que no podemos tratar con el detenimiento que exige su complejidad. Sólo comentaremos brevemente algunas de las razones que creemos que se han mezclado al plantear el problema de las humanidades en los niveles de educación no universitarios.

a) *Asistimos a un episodio más de las luchas en y por el currículum planteado por parte de los “perdedores”.* Se trata de una confrontación sobre las visiones del mundo y de la educación (también de los intereses) de las especializaciones de la cultura en las sociedades complejas. El debate es importante porque señala un problema en términos de una pluralidad —el de las humanidades— que permite desbordar la estrechez de miras de las luchas tribales que, con motivo de repartir la presencia en el currículum escolar, se desarrollan entre las disciplinas. ¿Estamos ante una sensibilidad favorable a “las” humanidades o ante el problema de qué lugar ciertos colectivos quieren que ocupen sus particulares disciplinas que vienen cediendo terreno en el currículum escolar desde hace varios siglos? ¿Acaso el humanismo se puede hoy encerrar en las disciplinas reconocidas como las humanidades? Parece que será difícil desligar la importancia de las humanidades como componente formativo de los intereses legítimos, por otro lado, de quienes viven de ellas.

b) *Es un problema de control no bien asentado del currículum.* La virulencia que ha acompañado últimamente a la reivindicación de las humanidades nos hace ver que estamos ante un problema político importante: el de la carencia o el

mal funcionamiento de un modelo de control del currículum en un Estado descentralizado que dispone de mecanismos de intervención sobre los contenidos que han de aprender todos los ciudadanos españoles que no deberían estar a merced de la controversia partidaria. Tal como se ha planteado el "problema de las humanidades", ha parecido ser más el motivo de una lucha entre ámbitos de ejercicio del poder en el marco todavía inestable del proceso de transformación del Estado en España. La transferencia de competencias se ha venido realizando sin un modelo previamente debatido acerca del significado del currículum común, los procedimientos para su establecimiento e innovación y los mecanismos de control correspondientes, en el marco de un Estado plural y democrático.

Las decisiones acerca de los contenidos de la enseñanza tendrían que estar, en mayor medida de lo que ahora lo están, en manos de la sociedad civil afectada directa e indirectamente por estos problemas; la cual, debidamente organizada, podría articular las sugerencias convenientes en este caso, como en otros que afectan a los contenidos de la enseñanza. En la historia del control del currículum en nuestro país sobra tradición de intervencionismo y falta articulación de quienes están más legitimados para opinar de esas cosas. La decisión de qué entra y qué no en la enseñanza ha quedado bajo la esfera de influencia y determinación casi exclusiva de las administraciones educativas. Qué es importante de las humanidades no se puede decidir desde los intereses partidarios y de otro tipo que se confunden en las esferas administrativas, como si la legitimidad política democrática en la toma de decisiones en este sentido en cada territorio autonómico o desde la administración central fuese la principal y única legitimidad a seguir en este asunto. No queremos decir que el poder político no tenga nada que opinar en un tema de tanta trascendencia, sino que las decisiones sobre los contenidos de la enseñanza y su renovación tendrían que apoyarse en consensos previamente articulados de la sociedad civil, debiéndose procurar a ésta espacios y mecanismos para su expresión. La política educativa, en lo que se refiere al tema que nos ocupa, entra dentro de la esfera de lo que son modelos de *vida buena*, cuya orientación debería determinarse gracias a consensos logrados mediante la racionalidad comunicativa de carácter dialógico, utilizando la terminología habermasiana. Esos espacios de diálogo, en lo que al currículum de la enseñanza se refiere, prácticamente no han sido desarrollados. Un marco de intercambio en el que tampoco cabe la dictadura del corporativismo de los especialistas. Una sociedad democrática en un país plural y en un mundo que reclama el cambio permanente —aunque no siempre justificado— de la educación debería contar con la existencia de ámbitos para ejercer la reflexión respecto de estos problemas.

c) *Una manifestación de la postmodernidad identitaria.* Las humanidades tienen mucho que ver con la delimitación, orientación y asentamiento de una forma de identidad en las subjetividades individuales a través de la difusión de unos determinados contenidos de la enseñanza. Los contenidos de ésta son fundamentos de lo que BELL (1995) denomina *comunitarismo de memoria,* definitorio de qué individuos han de formar parte de un grupo social al que se quiere hacer corresponder con una memoria cultural real o inventada. El papel creciente que está desempeñando la identidad cultural a la hora de pensar qué es un ciudadano educado añade problemas a un territorio recortado, como es el de las humanidades, que es disputado como el campo en el que se juega el predominio de unos contenidos culturales sobre otros para dotar de referentes a una identidad

determinada. Todo lo relacionado con la lengua y la historia despierta la sensibilidad sobremanera en un Estado que está en proceso de transformación en este sentido. Éste es el problema que se ha planteado, por ejemplo, acerca de qué historia deben aprender los niños españoles en la educación obligatoria. Nos ha sobrado presión nacionalista en el pasado antidemocrático y ahora empieza a faltar en algunos casos algo de cordura ante otras reivindicaciones de identidades de carácter más local que podrían reavivar aquel otro rancio nacionalismo. La lógica de la selección de contenidos para la enseñanza ha de guiarse por otros criterios más universales que los de servir a la fundamentación de identidades culturales, nacionales, religiosas, étnicas, etc., sin caer en universalismos artificiosos. Se pueden lograr consensos que, aceptando el pluralismo como patrimonio común, ofrezcan una cultura donde todos puedan verse representados. No podemos aceptar la selección de la cultura escolar desde el perspectivismo epistemológico que defienden ciertos multiculturalismos.

Si alguna característica esencial han tenido las humanidades para la educación ha sido la búsqueda, sensibilización y transmisión de un cierto sentido de la universalidad de "lo humano", cuyas raíces hemos solido encontrar en el pensamiento grecolatino.

La educación a través de las humanidades es hoy un territorio evidente de lucha entre dos tendencias contrapuestas: *a*) o bien procuramos buscar y propagar un humanismo universal con pluralismo interno, tratando de lograr una selección de contenidos que satisfaga las exigencias de un canon cultural múltiple y revisable, propio de una actitud ilustrada que sea crítica consigo misma, defensora de una identidad que aprovecha el pasado para volcarse hacia el futuro; *b*) o caeremos en las disputas entre un fundamentalismo esencialista enfrentado a las propuestas del multiculturalismo que, justificado como reacción crítica al carácter poco plural del primero, postula un relativismo cultural alicorto e igualmente fundamentalista, con la consiguiente defensa de currícula diseñados *ad hoc* para cada cultura. La identidad que pretenden difundir estos movimientos tiene el mismo carácter retrospectivo que los movimientos de carácter multicultural que apelan a la memoria mítica del pueblo, sólo que éstos tienen un carácter descentrado (BERNSTEIN, 1998).

No se trata de defender un núcleo fuerte, estable y con el carácter de pretendida universalidad para las humanidades del que pudiera desprenderse una norma de conducta para el ser humano educado. No deberíamos pretender para las humanidades que tengan un carácter de cultura normativa e identitaria. En todo caso, los contenidos de las mismas, desde una perspectiva moderna progresista y crítica deberían servirnos no tanto para comprender hacia dónde vamos o debemos ir, sino para saber de dónde venimos y adónde no queremos ya ir, como afirma CANO (1997, pág. 267). La herencia cultural no puede dejarse como reivindicación de los conservadores de esencias patrias, ni como plataforma de otras alternativas multiculturales de carácter identitario; lo que no significa que no haya que releer los contenidos considerados hasta ahora como componentes del currículum común.

d) *Una preocupación ligada al proceso de implantación de un modelo educativo en el sistema escolar.* Cuando ha surgido el problema de las humanidades, se ha planteado como una carencia de la educación que mutila o menosprecia una faceta esencial de los seres humanos. ¿La preocupación se refiere a las hu-

manidades para todos? Es curioso que la discusión y disputa que nos ocupa haya surgido como crítica acerca de la pérdida de calidad general del sistema educativo, algo que ha ocurrido ya en otros casos y no sólo en nuestro país. El gobierno del Partido Popular que ha tomado como bandera de su oposición al ex gobierno socialista tiene clara esa asociación:

> "La columna vertebral del sistema educativo inventado por la LOGSE es la comprensividad, un término anglosajón que expresa la utópica pretensión de que todos los alumnos hasta los 16 años puedan estudiar juntos, puedan estudiar lo mismo y tengan que alcanzar los mismos niveles de conocimientos". "Esta situación ha provocado un empobrecimiento pavoroso de los planes de estudio singularmente de la Historia y del resto de las Humanidades".
>
> (Esperanza AGUIRRE, 1997. Ministra de Educación.)

Esta polémica descubre algunas hipocresías evidentes de la política. La *comprensividad* es la fórmula organizativa en la estructura del sistema escolar y en el currículum que aparece históricamente ligada a una serie de principios y valores que cree facilitar: educar a todos bajo un mismo currículum con las metas de la educación *integral*, *politécnica* y *multidimensional* del ser humano. Aspiraciones que se consideran válidas para todos los estudiantes en la enseñanza obligatoria. Estas ideas suponen un reto esencial para las humanidades, pues el ideal formativo que las toma como referencia se ha solido plasmar en el pasado en un modelo elitista de enseñanza contrario al que defiende la comprensividad y, en general, todas las políticas de extensión de la educación obligatoria. A las humanidades, como a todos los demás componentes del currículum obligatorio, les afecta de lleno la discusión de la prolongación de la Enseñanza Secundaria hasta los 16 años, especialmente por realizarse bajo el modelo de enseñanza comprensiva.

Esos sí serían debates para avanzar, en vez de seguir el camino que trató de desandar la señora Ministra de Educación, cuando ligó este problema al de la comprensividad, tratando de sumar adeptos para su causa contra la estructura del sistema educativo (LOGSE) que todo el arco parlamentario apoyó en su día, excepto el partido al que ella pertenece.

4.3. Cambios de valores y de actitudes acerca del conocimiento y su ponderación en la educación

Parece que la sensibilidad sobre las humanidades en la educación haya ido siempre pareja al "problema de las humanidades" que desde hace tiempo, siglos, se viene viviendo como crisis de recesión de su presencia en la escolaridad. Su minoración en el currículum viene de largo tiempo atrás. No es un desastre de los tiempos que corren. Se remonta a una lucha por el predominio de dos visiones del mundo ya planteada en la separación del *trivium* (gramática, lógica y retórica) y del *quadrivium* (aritmética, astronomía, geometría y música) en las universidades medievales. Una distinción que venía a establecer la escisión entre la indagación acerca del universo de la palabra y la que corresponde al mundo material. El primero (*trivium*) se estudiaba antes que el segundo (*quadrivium*) y represen-

taba un mayor poder para sus profesores, reflejándose en tal asimetría la idea de que sin la palabra no se puede pensar el mundo, introduciéndose también una dislocación entre el universo interior del yo y el mundo externo a él, dándose prioridad al conocimiento del primero (BERNSTEIN, 1998, págs. 108 y sgs.). Esa primera distinción entre contenidos de la enseñanza entronca así con la búsqueda de un equilibrio entre la interioridad y lo que es externo al ser humano. Un equilibrio constantemente sometido a prueba, y que en nuestro tiempo es desfavorable a los contenidos humanísticos respecto de los que se ocupan del mundo exterior. Un desequilibrio al que ha venido a colaborar el ascenso de la presencia de las ciencias sociales.

Conviene recordar estas obviedades proporcionadas por la historia para entender que lo que está en juego son tendencias profundas de largo alcance en las que están implicados modelos de conocimiento que representan intereses epistemológicos, sociales y políticos no fáciles de cuadrar en el espacio disputado del currículum escolar. El "problema de las humanidades" entronca, pues, con las transformaciones ocurridas en la sociedad, en la cultura y en el sistema educativo. Han cambiado los intereses que la sociedad tiene en la educación, ha mutado el canon de la cultura reconocida como relevante, las formas de expresión cultural, los públicos que acceden a los distintos niveles del sistema escolar y la producción de "objetos" culturales para consumir. Aunque un diagnóstico, en el mejor de los casos, sólo pone en evidencia una situación y de él no se deduce una actitud de aceptación de "lo que ocurre", es importante entender el nuevo escenario. Porque no se trata sólo de resistir contra la corriente dominante y lograr más espacio, sino de ver qué papel puede corresponder a las humanidades en esa situación de desventaja.

Esas transformaciones se pueden resumir en las razones que EISNER (1984) apuntaba para explicar la precaria presencia de las humanidades en el sistema educativo:

1) El predominio de una perspectiva epistemológica de tipo positivista hacia el conocimiento, contraria e intolerante con la ambigüedad de la interpretación, que es la perspectiva de las humanidades.

2) La preocupación por el logro de resultados concretos en el sistema educativo, manifestado en la adhesión a las prácticas de *accountability*, a las que se suman sin reparos algunos abanderados del humanismo, mientras que los efectos de las humanidades no son fácilmente aprehensibles ni visibles a corto plazo.

3) La orientación profesionalizadora a que está sometido todo el sistema educativo, que orienta la selección del currículum de manera favorable al conocimiento que se cree tiene más utilidad para el desempeño de actividades productivas. Una orientación en la que, precisamente, los conservadores y mercantilistas tienen puestas sus miras en las reformas educativas

4) La proyección que ese utilitarismo tiene en la valoración del tiempo de la educación, que tiende a establecer prioridades que desfavorecen a las humanidades aunque no nieguen su valor.

5) La creencia, de origen positivista, bastante extendida (que también cuenta con adeptos entre los profesionales de las humanidades), de que la educación no tiene que ver con problemas de valores conflictivos visibles en los aspectos controvertidos que afectan a los seres humanos, mientras que las humanidades tienen que ver más con valores que con hechos.

6) Falta de compenetración profesional entre el profesorado que se muestra muchas veces más entre los que imparten diferentes disciplinas, en vez de defender una causa común.

7) El hecho de que el mismo profesorado de humanidades tenga una formación dudosa para hacer valer el espíritu de aquéllas en su enseñanza. Éste es un problema general, pero más trascendental para quienes reivindican un espacio en territorios en los que otros tienen posiciones consolidadas.

Por nuestra parte, quisiéramos añadir a ese rápido diagnóstico algunos rasgos esenciales de la situación de la educación que repercuten en la devaluación de las humanidades, aunque su radio de acción va más allá de éstas. Consideramos que las modificaciones con las que debemos comprometernos afectan a orientaciones profundas de la educación y que los cambios que pudieran lograrse en estos aspectos favorecerían el lugar del humanismo en la enseñanza.

1) *En primer lugar, hace falta revitalizar el discurso sobre el sentido de la educación*

En las discusiones sobre las reformas educativas se favorecen muy poco los debates que traten temas trascendentales, como por ejemplo: para qué queremos el sistema educativo y de qué conviene ocuparse dentro de él. En cambio, se invierten sumas ingentes de esfuerzos y de recursos en debatir problemas menores, impuestos por los lenguajes esotéricos de algunos expertos al servicio de políticos que en ocasiones también prefieren el lenguaje opaco de los tecnicismos, en vez de desarrollar el que debería serles más propio. El discurso pretendidamente técnico es una coartada para evitar la discusión pública sobre dilemas más sustanciales. No me resisto a ser más preciso: tendríamos más camino avanzado hacia un consenso sobre lo que representan y lo que han de ser las humanidades en la educación —y lo mismo podría decirse de cualquier otro componente formativo— si, en vez de haber invertido tantos medios en difundir esquemas de organización del currículum en la enseñanza —algo que puede hacer un profesorado debidamente preparado— se hubieran puesto en marcha foros a diferentes niveles sobre los problemas centrales mencionados. Curiosamente, el único debate “de más altura” en este sentido se ha centrado en la contraposición de la Ética *versus* la Religión, aunque la motivación del mismo no venga decidida por razones formativas, prioritariamente. Ahí sí se ha hablado de humanismo.

Una pregunta urgente que cabe hacerse hoy es si el sistema escolar, desde la Enseñanza Primaria hasta la Universidad, tiene un proyecto cultural, con sus grandes líneas visibles para toda la sociedad y en qué medida ese proyecto es o puede ser asumido por el profesorado. Cuando esos pilares no son fuertes, las presiones cambiantes del exterior hacen mella más fácilmente. No se trata de que el sistema educativo viva de espaldas a la sociedad, sino de saber qué valores y metas le propone ésta.

2) *La decadencia de las humanidades es paralela a la de la* formación

Cuando los contenidos pierden el significado de ser herramientas de formación, las humanidades quedan debilitadas más que otros contenidos ante el imperio del pragmatismo más alicorto. Esa pérdida no es causada directamente por

la salida de las humanidades del currículum. Si así fuese bastaría con restablecerlas para resolver la situación. Pero no es así. La devaluación de la formación tiene causas más generales y se proyecta en más aspectos que el de la composición del currículum.

En la actualidad no está de moda, y no forman parte del lenguaje dominante, conceptos como el de *formación* nutrida por la cultura. Cuentan más las perspectivas psicológicas sobre el aprendizaje, el funcionalismo de la enseñanza al servicio de intereses profesionalizadores regulados por el mercado y, desde una perspectiva crítica progresista, la idea de la educación como reconstrucción de un mundo injusto. La cultura y su función de *cultivo de la subjetividad* ha desaparecido del lenguaje psicopedagógico dominante, o ha pasado a ser el referente de las pedagogías identitarias de ciertos multiculturalismos. Quizá en la lucha por eliminar del mapa del currículum contenidos sin sentido, hayamos borrado también el sentido primordial de todo contenido. El concepto de *paideia,* traducido después a *formación* a través de la cultura, fue el referente esencial para pensar la construcción del hombre no-natural a través de la educación. En términos más operativos, este gran programa significa entender la cultura como instrumento de creación de las capacidades de comprensión, de expresión, de sentir, de gozar y de actuar (que no es hacer en el sentido de fabricar) conforme a criterios de autonomía, libertad, racionalidad, buen gusto y respeto por los demás. La educación tenía, pues, una utopía, un ideal y una meta que seguir. Un ideal que no excluía el papel que podría desempeñar el conocimiento del mundo de la naturaleza puesto al servicio supremo de los intereses del hombre. El potencial humanístico para la educación no sólo está en las humanidades (EISNER, 1984); ni siquiera está siempre presente en ellas. Esa *paideia* o formación se concebía como un humanismo al que debían contribuir todos los contenidos, los cuales no estaban sometidos tanto a la presión de la aplicabilidad del saber como a los criterios de *vida buena* humanizadora del individuo y de la sociedad. Éste fue el gran legado del espíritu ilustrado que, desde una perspectiva democrática, se pensó para todos aunque no se desarrolló en condiciones de igualdad real.

Plantear la necesidad de una perspectiva humanista tiene más sentido como debate general para la enseñanza que hablar de las humanidades. No siempre bajo la superficie del lamento por éstas se está señalando el problema del humanismo en educación. No puede pensarse que esa perspectiva sólo compete a las disciplinas que reconocemos como humanísticas. La clásica imagen de que la intelectualidad que proporciona visiones generales del mundo corresponde más a los humanistas ha de corregirse porque hoy la proporcionan otros en mayor medida. Nadie puede aspirar al saber total ni a tener la visión total de cualquier aspecto parcial de la realidad. Esa ilusión, como afirma LLEDÓ (1998, pág. 113), ni siquiera le cabe ya a la filosofía. En un mundo que cambia tan rápidamente, la ciencia se ha convertido en el gran relato que cuenta como lenguaje que domina la visión del mundo (BROCKMAN, 1996, pág. 14).

La perspectiva humanística corresponde a toda la educación. Se proyecta en cualquier elaboración de la cultura como una mirada sobre lo que suponen los frutos logrados por el ser humano, y que integre diferentes tipos de contenidos (SUCHODOLSKY, 1977). La mirada humanística tiene que cubrir, a modo de veta

transversal, todo el currículum. Se trata de aprender sobre el hombre y, por lo tanto, sobre sí mismo; de aprender dentro de un marco de orientaciones y de valores que deberían comprender también al conocimiento científico. ¿O es que, acaso, como dice LLEDÓ (1998, pág. 165), no son obras humanas los otros saberes elaborados por el hombre? Las humanidades van retrocediendo y eso puede ser grave, si con esa pérdida quedamos disminuidos, pero la pérdida del humanismo es más grave porque acontece por la mutilación de la perspectiva humana en cualquier tipo de conocimiento o parcela cultural. La recuperación de las humanidades vendrá de la mano de la recuperación o extensión del humanismo y no al revés.

3) *La fragmentación del mundo a través de la del conocimiento y del currículum*

Ya dijimos que el problema de la poca presencia de las humanidades en el currículum es el resultado de un enfrentamiento entre dos grandes paradigmas epistemológicos acerca del entendimiento del mundo con sus proyecciones en el dualismo hombre-mundo, subjetividad-objetividad, naturaleza-espíritu. Es el problema de la escisión de las dos culturas de SNOW (1977). La pérdida de la cultura común viene apuntalada por diferentes razones, aunque no es ajena a ella la carrera sin fin y sin sentido de la especialización en el currículum, empezando por el de la Universidad. El crecimiento de las brechas entre parcelas de saber como consecuencia de su desarrollo hace más urgente la necesidad de encontrar en la enseñanza formas de restablecer una cierta unidad del saber, no con el fin ilusorio de combatir aquella tendencia, sino para ofrecer visiones comprensivas del ser humano, de la sociedad, de la cultura a seres que no son, ni en su mayoría serán, especialistas. Si el conocimiento especializado en algo conduce a la ignorancia respecto del todo, como tan reiteradamente se ha dicho, desde la perspectiva de los que no serán especialistas, las visiones sesgadas de un currículum *puzzle* sin una imagen que formar con sus piezas no conduce ni a la profundidad ni a la comprensión general de las cosas.

La necesidad de un entendimiento del mundo, de los fenómenos que en él se producen en toda su globalidad y en una perspectiva temporal, donde la memoria sirve para iluminar el presente y prestar sabiduría en las decisiones que configuran el futuro, es un argumento a menudo manejado por los defensores de las humanidades, críticos ante la pérdida de relevancia de éstas frente a la cultura científica. La perspectiva del humanismo y de las humanidades, en particular, es la responsable de dar esa visión en la que se aprecie la continuidad del mundo, de lo que hacen los seres humanos, en una doble perspectiva:

a) La que conecta las diversas realidades parciales y los retazos de las apariencias con las que se nos muestra el mundo presente —una continuidad horizontal—, sin la cual es imposible comprender la coyuntura del ser humano en las sociedades modernas globalizadas. El pensamiento ejercido en compartimentos no es una buena herramienta para encontrar direcciones apropiadas. Se requiere un pensamiento más complejo (MORIN, 1994). En la línea de perseguir ese esfuerzo se encuentran iniciativas como la aportada por STENHOUSE (1983 y 1997) en su *Humanities Currículum Project*, que ha sido ejemplo para incitar experiencias de innovación educativa

> "Con el fin de que las humanidades influyan en la educación del alumno medio de Secundaria, es necesario hacer más explícita su relevancia para la vida. Creo que el mejor enfoque de este problema consiste en organizar el propio currículum sobre bases temáticas y no estudiar conjuntos de conocimientos concretos, sino cualidades de la experiencia humana. Deberíamos leer de forma temática y no en relación con una materia, con objeto de despertar a los lectores, en vez de preparar a críticos o a estudiosos".
>
> (STENHOUSE, 1997, pág. 159.)

b) Por otro lado, se trata de proporcionar la continuidad vertical entre lo que es y lo que fue y constituyó el presente. Esa continuidad necesita del conocimiento del pasado, de la lectura crítica del presente y de una cierta dotación de prudencia y perspectiva para encarar el futuro (O'DONNELL, 1998). Defender y restablecer la memoria colectiva es la función esencial de las humanidades, pero en la cultura actual esa memoria está constituida por las formas de concebir el mundo que ha ido proporcionando la ciencia, por las consecuencias de la aplicación de las tecnologías, etc.

La fragmentación del saber es una de las causas que han aislado más aún a las humanidades (LADNER, 1984, pág. 2), en un mundo en el que los valores dominantes no les son propicios. No les favorece por dos razones, fundamentalmente. Una de índole táctica: la presencia de más comensales en la mesa del currículum les resta protagonismo, indudablemente. La otra razón es de fondo: la "utilidad" formativa de las humanidades reside en dar visiones más globales del mundo, de la cultura y de los problemas humanos. La parcelación del currículum ahuyenta la perspectiva integradora, cuyo vacío es ocupado por la visión interesada de los especialistas. Esta fragmentación desgajó, en primer lugar, el mundo del espíritu del de la naturaleza. El cisma continuó con la separación entre el mundo abarcado por las ciencias sociales y el del resto de especialidades humanas, acaparando buena parte del estudio de lo humano, frecuentemente bajo la inspiración de intereses pragmáticos de control sobre la realidad. Finalmente, hay que considerar que la división llega a las mismas humanidades. Es curiosa y sintomática la reivindicación de amplios sectores agrupados en la defensa de las humanidades en el currículum de la enseñanza obligatoria, quienes, al mismo tiempo, se oponen a su reagrupación en las facultades universitarias españolas.

La recuperación de la mirada humanística tiene que venir de la mano de una cierta reagrupación del saber hiperespecializado en el currículum y de una recuperación del significado de la formación general en la enseñanza. Para dar ese paso, creemos que sería conveniente que las humanidades hiciesen un triple esfuerzo: aproximarse a otras áreas del saber que hoy dominan a la hora de dar visiones sobre la situación del ser humano en el mundo, acercarse entre sí y acercarse a la vida de los estudiantes. Sin olvidar que la aproximación entre las disciplinas de las humanidades requiere un profesorado formado en la interdisciplinariedad, en contraposición a la fragmentación de las titulaciones de licenciatura que reina en nuestra Universidad.

Ya SNOW (1977) auguraba el nacimiento de una tercera cultura que cerraría el abismo entre los mundos de la ciencia-tecnología, por un lado, y las letras por otro. Y quizá hoy haya habido un mayor acercamiento desde "las ciencias" que

desde "las letras" a esa tercera cultura, captando la atención del gran público y desempeñando un importante papel educativo que cambia las concepciones del sentido común de muchas gentes. La ciencia hoy se hace últimas preguntas que la hermanan con la filosofía.

4.4. Retos para una transformación favorable al humanismo y a las humanidades

4.4.1. Humanidades para todos. ¿Es esto una degradación?

Antes comentamos cómo se han aunado en el discurso político la denuncia del deterioro de las humanidades y la crítica a la reforma comprensiva de la Enseñanza Secundaria obligatoria. El modelo de la comprensividad equivale a la supresión de las vías paralelas dentro de la enseñanza obligatoria, lo que ocasiona un doble choque: el que produce la mezcla de estudiantes con niveles de capacidad e intereses diversos, por un lado. Por otro, al unirlos en un mismo tipo de enseñanza, ha de pensarse en qué es lo que formará el currículum común de esa enseñanza. Como el concepto de cultura escolar de la Enseñanza Secundaria es más prestigioso que el de las ramas profesionalizadoras con las que ha convivido en paralelo, es explicable que se constituya en modelo a enseñar a todos los estudiantes en el sistema comprensivo. Y aquí se produce el segundo choque. Siendo la cultura impartida en la Enseñanza Secundaria una elaboración curricular específica, pensada para alumnos seleccionados, puede que no sea igualmente adecuada —no decimos conveniente— para todos los estudiantes, por las capacidades e intereses que requiere su asimilación. Éste es un problema que afecta a todas las áreas del currículum.

Achacar la calidad deteriorada de la enseñanza al hecho de la extensión de la comprensividad a la Enseñanza Secundaria supone aceptar un darwinismo social y un cierto innatismo respecto a las cualidades humanas que se considerarían más proclives a unos contenidos que a otros. Siguiendo estas premisas, hasta bien entrado el siglo XX, no se veían razones para igualar a las mujeres con los varones o a las clases populares con las demás, en cuanto al tipo de educación que se les debía proporcionar. Democratizar la educación, aunque no sea por esta razón, principalmente, ha sido un proceso que ha coincidido con la desaparición o minoración de la presencia de ciertos saberes y el auge de otros. Éste es el caso del estudio de las lenguas clásicas (SUCHODOLSKY, 1971, pág. 363). La opción de mantenerlas en la escolaridad común es difícil de sostener, a no ser que se llevara a cabo una transposición didáctica que, sin dudarlo, será posible, pero difícil de lograr, sobre todo si recordamos la experiencia de los primeros pasos que nos obligaron a dar para introducirnos en el aprendizaje de sus contenidos.

Para que no se nos malinterprete, estamos argumentando con un supuesto de base: como muestran los estudios recientes de historia de las disciplinas escolares, una cosa es una parcela del saber y de la cultura, y otra la representación que de ella han hecho las tradiciones educativas para convertirla en una asignatura. Los que estamos aquí valoramos y nos gusta leer acerca de la filosofía, la literatura o sobre la cultura latina, pero recordaremos la obsolescencia de dichas

materias cuando fuimos obligados a estudiarlas. Nuestra tesis es que los cambios sociales mutan y llaman a la recomposición del currículum, pero esos cambios acontecen sin el rumbo que les podría proporcionar un mayor arraigo en la sociedad de los contenidos que durante mucho tiempo han sido mostrados e impuestos en las aulas. A fin de cuentas, algún papel han de tener las instituciones escolares en el cambio social.

Si se aceptan los objetivos de justicia social de la educación comprensiva, habrá que encontrar un sentido y una forma de impartir saberes que con anterioridad se dirigían a poblaciones seleccionadas. Una transformación que ha de explorarse antes de hablar de descenso de nivel de calidad en el modelo comprensivo. Hacer compatible esa pretensión con el principio democrático de la universalidad de la educación conduce a repensar el modelo de educación integral. No podemos olvidar, como recuerda KLIEBARD (1984, pág. 10) que el ideal de la educación renacentista que han reproducido de alguna forma los modelos liberales, presentes en la humanidades, era elitista en su desarrollo real, cuando la educación se entendía orientada a una clase social muy restringida. Ese ideal humanista hunde sus raíces en la Grecia clásica dentro de un modelo también elitista de educación.

Las humanidades que defendemos como partes obligatorias del currículum, ¿consideramos que han de ser válidas para todos o las pensamos obligatorias para un grupo de estudiantes filtrados? En este último caso, se sostendría que representan un aspecto fundamental de la formación humana sólo para una parte de la población, lo cual es una contradicción importante. Como, prácticamente, nadie se va a inclinar por esta opción, planteada así, con toda crudeza, se acude a explicaciones psicológicas, como el reparto desigual de las capacidades humanas y la disparidad de motivaciones. Pero, ¿acaso no se encuentra esa variabilidad en todos los demás niveles de la enseñanza?

¿La solución? Cinco opciones aparecen teórica y prácticamente posibles. *La primera*, incrementar los recursos dedicados a aquellos que previsiblemente van a tener más dificultades. *La segunda*, tratar de volver a algún tipo de segregación de estudiantes, ofreciendo contenidos de desigual grado de dificultad dentro del mismo nivel educativo o en modalidades separadas, provocando un mejor ajuste entre buenos estudiantes y contenidos más difíciles. *La tercera* consistiría en rebajar el grado de exigencia en los diferentes dominios de conocimiento, para que todos puedan tener éxito, con lo cual sale perjudicado el nivel alcanzado por los estudiantes mejores. *Cuarta*, transformar el contenido de forma que resulte más adecuado para todos. *Quinta*, favorecer una estrategia que permita el que, dentro de una misma área de contenido, diferentes estudiantes puedan trabajar con componentes o aspectos distintos. Nosotros consideramos que la primera opción siempre es necesaria, en función del objetivo de la igualdad, aunque desde el punto de vista pedagógico es importante hacer progresos en la cuarta y organizar mientras, como algo inevitable, la quinta opción.

Esa transformación del contenido a la que se alude no tiene que lograrse en detrimento de su calidad, sino que es una *transposición didáctica de la cultura.* Los cultivados y buenos profesores saben qué es eso. La imagen que se nos ocurre utilizar es la de la *tercera cultura* (BROCKMAN, 1996) —en un sentido distinto a como empleaba el término SNOW—, que, en cierto modo, han generado las ciencias y la tecnología, saliendo del lenguaje especializado para alcanzar, a través

de la divulgación de calidad, a un público general al que hablarle de cosas interesantes, además de abordar cuestiones generales importantes que afectan a sus vidas y a su forma de ver el mundo.

> "La tercera cultura reúne a aquellos científicos y pensadores empíricos que, a través de su obra y su producción literaria, están ocupando el lugar del intelectual clásico a la hora de poner de manifiesto el sentido más profundo de nuestra vida, replanteándose quiénes y qué somos".
>
> (BROCKMAN, 1996, pág. 13.)

En los campos de las matemáticas o de las ciencias, por ejemplo, este reto viene ocupando a muchos especialistas y profesores desde hace tiempo (tratando de elaborar currícula válidos para toda la población escolarizada, desprendiéndose de idealismos esencialistas acerca de la bondad de cada parcela del saber y de la cultura). En el caso de las humanidades, se aprecia un cierto mal sabor por la pérdida de un tipo de educación modélica realizado en un pasado que seguramente nunca existió, sin avanzar sobre el reto que supone la reivindicación del humanismo en las nuevas condiciones de los sistemas escolares universalizados. Debería hacernos meditar, en este sentido, el éxito de libros sobre problemas filosóficos como *El mundo de Sofía* o el de *Ética para Amador.*

Por eso hay que buscar hoy en las humanidades un discurso que resalte sus virtualidades para todos (conciencia, capacidad crítica, reflexividad, sentido de coherencia, etc.), despojándose de algunas connotaciones elitistas. No se trata de buscar la alternativa de una educación popular sino de estar atentos a, admitiendo la base del legado, las virtualidades del nexo entre las objetivaciones culturales y los que van a aprenderlas. Ese valor para todos resulta difícil de extraer de disciplinas tan variadas. Una aproximación puede ser la que hace LLEDÓ ("Escritura filosófica y lenguaje científico", 1998, pág. 117), referida a la filosofía: *a*) ser entendida como una forma de lenguaje, una forma de hablar, que tiene el animal político, un hecho comunicativo, y *b*) la tradición de escritos que constituyen la historia del pensamiento occidental. Es decir, se podría entender desde el punto de vista de la educación como la posibilidad de fomentar unos efectos educativos ligados a la forma de usar ese lenguaje y como el vehículo de propagación de una tradición que resalta los grandes problemas que se han planteado los seres humanos.

Creemos que la reivindicación de una mayor presencia de las humanidades, que nosotros compartimos, tiene que contemplarse a la luz y dentro de los programas políticos que pretenden extender la educación a colectivos sociales que hasta ahora quedaban fuera de sus beneficios, tratando de ver qué papel pueden realizar en esa pretendida universalización de la educación. En la consecución de este objetivo hay que subordinar los intereses de cualquier tipo a esa otra meta superior, y no tratar de resucitar opciones educativas que surgieron y se mantuvieron como modelos valiosos pero destinados a poblaciones escolares seleccionadas. Para lograr ese objetivo, habrán de revisarse concepciones sobre los contenidos —y sobre todo acerca de las formas de enseñarlos— que son cristalizaciones históricas nacidas y asentadas en la Enseñanza Secundaria y Superior.

4.4.2. El canon no puede ser incompatible con la cultura subjetiva. Las humanidades y el aprendizaje relevante

En educación es trascendental entender que no basta con apreciar un contenido cultural como relevante en sí mismo y esperar que su brillantez se plasme en las almas sensibles de quienes lo van a aprender gracias a la fuerza que consideremos que tiene la luz que dimana de ese contenido. La pedagogía —se la considere ciencia, técnica, arte o sabiduría práctica acumulada— tiene que ver con el esfuerzo de traducir en experiencia de cultura subjetivada las cualidades y la estructura de las objetivaciones culturales. Sin esa subjetivación no se produce el *nexo* representado por el aprendizaje: la ocurrencia de alguna forma de transvase entre la cultura como condensación externa, representada por los currícula, y los sujetos. Para que se produzca el nexo, es imprescindible, como mínimo, que el potencial formativo del contenido valioso conecte con la estructura mental de quienes lo van a aprender. Esa estructura es parte de una persona con una dinámica vital propia que desarrolla su vida en un contexto social, cultural e histórico que posibilita o condiciona lo que ella considera relevante. El problema general de la educación se resume, como dice BRUNER (1997, pág. 115), en la pregunta: *¿y esto qué tiene que ver conmigo?* Preferimos hablar de *nexo* porque de esa forma queremos hacer compatibles dos puntos de vista que en la reciente historia de la educación se han concebido muchas veces como antagónicos e irreconciliables. La contextualización del aprendizaje en sujetos concretos es un imperativo pedagógico. Esto no se opone a la valoración de los contenidos como elaboraciones objetivamente valiosas. Son dos planos conectados que pertenecen a realidades diferenciadas: la cultura como objeto y la cultura (cultivo) subjetivada de tantas formas como sujetos la aprendan. La primera es como el texto que está ahí, la segunda es la lectura que cada uno puede hacer de él. El texto es la expresión de aquello que las capacidades de otros lograron, las lecturas realizadas son las actividades que construyen las capacidades de los lectores.

Este comentario quiere ser una justificación de la necesidad de elaborar, desde un punto de vista didáctico, los contenidos de la enseñanza para favorecer un nexo cultural, sin lo cual la cultura, aunque sea en sí valiosa, no tiene potencialidad pedagógica. El reto esencial de las humanidades reside en descubrir los objetivos que pueden cumplir, las habilidades que pueden cultivar en la sociedad actual para un sistema de educación universalizado, sin mantener nostalgias esencialistas y, desde una perspectiva interpretativa, entenderlas como textos para ser actualizados con las lecturas desde el presente. A los adolescentes les interesa el sexo, la igualdad, la violencia, la paz, la ética cotidiana, las relaciones raciales, la ley y el orden, la vida en las ciudades, etc. Sobre esos temas podría montarse el currículum de humanidades, en torno a núcleos controvertidos y controvertibles. El reto está en favorecer un estudio sistemático de las humanidades, procurando la comprensión de sus contenidos, asimilados con gusto a través de una lectura placentera. Como afirma STENHOUSE (1997, pág. 158), el contenido del currículum protege al alumno del profesor porque refiere la experiencia a un material externo, permitiendo afrontar las perspectivas que ofrece a partir de las experiencias de terceros sin dejar a los estudiantes presos de la experiencia del profesor.

Las humanidades no pueden quedar limitadas por la actitud pedagógica de defensa de una tradición y de una memoria que es valiosa y que merece ser conservada. Tienen que mirar no sólo retrospectivamente, sino adentrarse en la lectura del presente, de la cultura que nos rodea, que es lo que constituye hoy nuestra particular humanidad. Sólo de esta forma, contando con los intereses profundos de los escolares y con su contexto, puede esperarse que ocurra el nexo fecundo para el sujeto. Una tradición prolongada de culto loable a la cultura objetivada, —junto al abundante dogmatismo arraigado en el escolasticismo metodológico ritualizado por la pedagogía jesuítica en ejercicios escritos de repetición bajo la forma de los deberes escolares— ha dado lugar demasiadas veces a una especie de fundamentalismo en torno a las humanidades. La memoria heredada no es pasado o tradición inerte, sino que hemos de considerarla como estímulo para cada aportación personal (LLEDÓ, 1998, pág. 163).

El canon cultural que admitimos como valioso no es una deidad intangible, sino una disponibilidad para su lectura. Afirmaba DEWEY (1995, pág. 237) que:

> "Cuando la literatura proporciona el material de estudio en vez de la naturaleza y la sociedad contemporánea, los métodos deben adaptarse para definir, comentar e interpretar el material recibido más que para adquirir, descubrir e inventar. Y en el fondo lo que se llama el escolasticismo es la formulación y aplicación franca y consecuente de los métodos que se acomodan a la instrucción, cuando el material de ésta se toma ya hecho, más que como algo que los estudiantes han de encontrar por sí mismos".

Un defensor de la cultura literaria, tan señalado por la polémica generada por su defensa del canon cultural occidental, como es BLOOM (1995), manifiesta esa perspectiva de *transacción* entre sujeto y cultura de manera muy clara**.**

> "La tradición no es sólo la entrega del testigo o un amable proceso de transmisión: es también una lucha entre el genio anterior y el actual aspirante, en la que el premio es la supervivencia literaria o la inclusión en el canon".
>
> (Pág. 18.)

> "El canon, una vez lo consideramos como la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito, y nos olvidamos de él como lista de libros exigidos para un estudio determinado, será idéntico a un Arte de la Memoria literario, sin nada que ver con un sentido religioso del canon".
>
> (Pág. 27, BLOOM, 1995.)

4.4.3. El gusto por la palabra en una cultura y en una sociedad presionadas por otros lenguajes

> "La memoria es el gran archivo de los sucesos pretéritos. Y siendo en la mayor parte de los hombres floja y flaca, pareció bien ayudarla con la reminiscencia a fin de que, como con determinadas señales, volviera al recuerdo de aquello en cuya búsqueda andaba. Estas señales fueron las letras".
>
> (Juan Luis VIVES, pág. 33.)

El valor y la cualidad de la educación tienen mucho que ver con los usos del lenguaje en la misma. El presente y el destino de las humanidades, está atado en buena medida, al papel de dichos usos en su enseñanza. La degradación sufrida por el lenguaje en prácticas pedagógicas no adecuadas deteriora la imagen y el

valor de los contenidos humanísticos que tienen en aquél casi su exclusivo sostén; una degradación a la que han contribuido, a veces notablemente, las humanidades que generaron la deformación del verbalismo pedagógico; una expresión que califica negativamente un uso del lenguaje ceñido a textos incapaces de incitar al nexo entre la cultura y los sujetos.

Desde la perspectiva de la educación, el lenguaje proporciona tres grandes posibilidades: *a)* Ser el instrumento del pensamiento o, mejor dicho, es el pensamiento mismo. El fenómeno de la comprensión, como nos sugiere GADAMER (1994, pág. 185), es un hecho lingüístico, pues pensamos con palabras, recogiendo la idea de PLATÓN de que el pensamiento esencialmente es el diálogo del alma consigo misma. Puede ser cierto que una imagen puede aportar más "información" que mil palabras, como afirma el dicho popular, sobre todo cuando las palabras han perdido la capacidad de decir cosas importantes. Pero el mundo de la imagen puede ser el de la desinformación, de la parcialidad, de la falta de reflexión, de la desaparición del origen identificado del conocimiento. *b)* El lenguaje oral, el que tenemos interiorizado, su fijación escrita y la lectura son las herramientas básicas de elaboración, transmisión y aprendizaje de la cultura; es decir de la comunicación con otros y con nosotros mismos. *c)* El lenguaje, especialmente el escrito, constituye el deposito de la memoria y la llave para acceder a ella, a lo pensado, sentido y deseado por otros no presentes en el espacio o en el tiempo en que vivimos. En palabras de LLEDÓ (1998):

> "La tablilla de cera[2] de cada persona se sustenta así en la memoria colectiva donde el lenguaje configura el inmenso panel de las experiencias humanas. La personal tablilla de consciencia no es ya más que una pequeña cápsula donde se concentra una memoria universal que señala y fija las experiencias que no hemos tenido y que, sin embargo, podemos, en cada momento, hacer revivir".
>
> (Págs. 162-163.)

Por todo ello, el leguaje es básico en cualquier área del saber, pero lo es casi todo para las humanidades. Las humanidades pueden y deben aportar información, pero no deben quedarse reducidas a eso porque su mejor cualidad formativa reside en revivir en nuestra situación y para nuestra memoria la experiencia que aportan las obras escritas que contienen y forman la memoria colectiva. Ese revivir no es reproducir y recordar, sino un volver a vivir. El lenguaje como capacidad instrumental, y en tanto que es depósito de la memoria, se conquista, como afirma BRUNER (1991, pág. 78), utilizándolo. Se trata pues, de pensar, deliberar, argumentar, contraponer, valorar y expresarse a partir de textos. Si el material básico de las humanidades es el lenguaje, la enseñanza-aprendizaje de éstas tendrá que ver con el hablar, leer, escribir y pensar a partir de lo escrito y de lo oído, como forma de contribuir a la elaboración de un pensamiento abstracto y de propiciar el nexo de los sujetos con los contenidos humanísticos.

Dicho esto, hay que ser conscientes de que en las instituciones escolares hoy se lee poco, mal y para propósitos que son coherentes con la lectura de inculcación de ideas y valores, y muy poco para la lectura de transformación interna de los sujetos que reelaboran su experiencia a partir de la lectura de los escritos. La

[2] Hace alusión a la imagen que PLATÓN usa en el *Teeteto* para explicar la memoria y su impregnación por los pensamientos y sentimientos. La cera de esa tablilla no es sino el lenguaje.

potencialidad educativa de la experiencia lectora depende de la conjunción de tres factores: las posibilidades del texto, los intereses del lector y el contexto de la lectura. El contexto de la lectura está muy condicionado por los propósitos con los que el texto a ser leído se presenta a los lectores. En líneas generales, se pueden distinguir cuatro grandes aproximaciones, no del todo independientes entre sí, respecto de la pregunta ¿para qué leer?: *a)* Existe una lectura para *indoctrinar* (es el propósito evidente de muchas de las lecturas que sugieren u obligan las escuelas o las iglesias, por ejemplo. *b)* Existe una lectura para *informarse* sobre hechos, sucesos, acciones, pensamientos, etc. (la dominante en el contenido de periódicos, anuarios, divulgación, textos escolares, etc. *c)* Hay lectura de *formación* (para el aprendizaje dirigido o sugerido) para elaborar algo que no viene dado por la simple información, para reflexionar, discutir, polemizar, dar formulaciones diferentes a lo leído, etc. *d)* Hay lectura de *distracción*, para la evasión, el entretenimiento, el goce, para el desarrollo de la fantasía, que no es ajena a la categoría anterior, aunque no se desencadene directamente por la pretensión formativa.

La lectura en las escuelas ha quedado marcada por el viejo orden tendente a la inculcación y, en las condiciones actuales, por el interés dominante de informar. Las lecturas formativa y por puro placer ocupan menos tiempo y son menos relevantes en las metodologías más al uso, que las utilizan con carácter repetitivo y homogeneizador. La institución escolar ha fijado unos usos de la lectura que, aún pretendiendo estar basados en textos u obras de valor, sólo permiten lecturas fragmentadas y carentes de sentido profundo para el lector. Y esto ocurre también en la enseñanza de las humanidades. El reto prioritario que tienen éstas es doble: por un lado, rescatar el sentido profundo de la lectura y, por otro, ampliar el patrón de lo que se viene considerando como textos canónicos para que sea posible conectar más fácilmente con una población escolar mucho más variada, como es la que frecuenta hoy la enseñanza obligatoria. La escolaridad ampliada ha creado un nuevo público potencial para la educación y para la lectura que reclama ser atraído a ésta con enfoques motivadores.

Una sociedad iletrada es una alarma que anuncia una sociedad sin pensamiento. La pérdida de la lectura profunda y motivadora es la pérdida de la reflexión en el ser humano. El dominio de la imagen, las actitudes pasivas que fomenta el uso dominante de los medios audiovisuales, no sólo restan tiempo al ejercicio de la lectura, sino que generan "lectores" de imágenes que no tienen que realizar apenas esfuerzos de interpretación y de reflexión para comprender. Como afirma SARTORI (1998):

> "... este regreso (al pensamiento) no tendrá lugar si no sabemos defender a ultranza la lectura, el libro y, en una palabra, la cultura escrita".
>
> (Pág. 149.)

4.4.4. Si la escuela no monopoliza la formación cultural, las humanidades tienen que encontrar otros medios de incidir en la sociedad

Una de las premisas del pensamiento moderno es la creencia de que la educación es un instrumento básico en la formación de la subjetividad y un mecanismo para el progreso social. Consideramos que estas premisas siguen teniendo

valor, sobre todo como referentes, a pesar de que el análisis de las prácticas nos puede llevar a un cierto pesimismo sobre el porvenir de esa fe en el progreso a través de la educación. Pero no nos queda otro remedio que aferrarnos a ese asidero.

Al lado de esa realidad y de esa promesa, es evidente que las experiencias posibles de aprendizaje valioso para la vida no se agotan en las que proporciona la escolaridad, como también es cierto que las que tienen lugar en ésta tampoco son siempre las que marcan más decisivamente a los individuos. Esta afirmación general es también aplicable a los aprendizajes que tienen como instrumento mediador a la lectura. La historia de las prácticas de lectura atestigua que el incremento del público lector —no entramos ahora en ver de qué es lector— puede que no haya dependido en gran medida de la escolarización, aunque ésta tenga mucho que ver en la alfabetización universal. El desarrollo, difusión y abaratamiento de textos escritos proporciona una amplia disponibilidad de uso a la población que, lamentablemente, los centros educativos no utilizan con profusión. Esta especie de "democratización" cultural esconde, obviamente, intereses diversos, pero no podemos negarle la gran virtualidad de permitir el acceso de grandes masas de población a los más variados textos que han roto cualquier límite canónico.

Estos desarrollos alcanzan, por supuesto, a los contenidos de las humanidades. *El mundo de Sofía* o las obras de GARCÍA MÁRQUEZ, por ejemplo, son éxitos editoriales que consume un público lector que seguro ha sido escolarizado, pero que elige hacer esas lecturas fuera y totalmente al margen del currículum escolar. Queremos decir que el "consumo" social de filosofía o de la literatura puede no tener relación muy directa con la enseñanza de la misma y que existe, en todo caso, paralelamente a ella. La enseñanza de la historia del arte ocupa cada vez menos espacio en el currículum, sin embargo tiene más presencia en algunos medios de comunicación "serios" que en la enseñanza. A los contenidos de biotecnología les pasa lo mismo; a las matemáticas les ocurre todo lo contrario. Con este apunte queremos sugerir que, lo mismo que el intelectual o el divulgador científico tuvo que salir de la academia y ocupar espacios de difusión provocados por el desarrollo moderno para ejercer su influencia en la sociedad, los que se lamentan por el deterioro de las humanidades deben buscar otros medios extracurriculares de extensión de los pretendidos beneficios educativos que ellas presumen contener. No se trata de desplazar a un espacio por otro, sino de recordar que el ambiente escolar, teniendo una especificidad y funciones propias, en las sociedades modernas ya no es el único espacio cultural.

Desde la presencia directa en el currículum obligatorio, pasando por la inmensa gama de actividades "extraescolares" (JACKSON, 1992, pág. 1002), hasta la acción a través de los medios modernos de comunicación y todas las posibilidades que ofrece la industria cultural, el reto de la formación humanística tiene muy diversos campos de acción. Esto lo han entendido muy bien ciertos profesionales de la cultura humanística, cotizados conferenciantes y socorridos publicistas.

El porvenir de cualquier rama de la cultura, por lo que se refiere a su presencia social, no depende exclusivamente, ni a veces de manera decisiva, del puesto que tenga en el currículum escolar, sino de su ubicación en el entramado de las diferentes prácticas educativas y culturales.

SEGUNDA PARTE

¿Con qué herramientas entran nuestros alumnos en la sociedad de la información?

CAPÍTULO V

La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información [1]

"El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad".

(GIMENO, 2001.)

El tema que se me ha encargado desarrollar me obliga a una primera reflexión para orientar y acotar por mi parte un discurso razonablemente coherente (*Función compensatoria de la biblioteca escolar*). Compensatoria, ¿de qué y en qué? ¿Podría entenderse como refuerzo de los alumnos débiles, en lo que se refiere a su nivel académico?, ¿acaso en tanto que la biblioteca funciona como lugar de estudio adecuado para quienes no lo tienen en casa?, ¿se trata de un refuerzo de la acción general de la escuela sobre sus estudiantes?, ¿como lugar en el que la lectura ofrece otras oportunidades que poseen un valor complementario de las funciones que tiene en las prácticas educativas?, o ¿quizá pueda decirse que a las bibliotecas les compete subsanar el "mal" trato del que es objeto la lectura en el sistema escolar, ofreciendo un entorno más amable, potencialmente más atractivo, al que se acude libremente? Aprovecharé el tema propuesto para plantear las relaciones entre la biblioteca y los centros escolares. *Primero*, considerando a ambos como instrumentos de la misma narrativa ilustrada, a cuyo desarrollo contribuyen. *En segundo lugar*, adoptaré una óptica más analítica para precisar qué ocurre en esos dos contextos y sus relaciones con otros aspectos que creo interesa contemplar. Finalmente, haré alusión a las nuevas condiciones que centros escolares y bibliotecas se verán obligados a abordar en la denominada sociedad de la información.

---

[1] Conferencia impartida con el título: *Función compensatoria de la biblioteca escolar* en las 11.ª *Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares* organizadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca, 29-5-03. Posteriormente publicada en: Varios, (2003), *Bibliotecas para todos.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, págs. 29-56.

La hipótesis de la que parto establece que las prácticas de lectura en los centros escolares y en las bibliotecas cumplen funciones que se complementan, y colaboran a desarrollar un mismo proyecto cultural, aunque en la práctica "compiten" entre sí, pues se trata de ámbitos que han "domesticado", cada uno de ellos de manera peculiar, a las formas de leer. La crisis de la lectura —si es que existe— es la de dicho proyecto que, aunque conserva su vigencia, dista de haberse logrado satisfactoriamente, al tiempo que se halla ante un horizonte (el de la denominada sociedad *de la información*) que demanda cambios en escuelas, bibliotecas y en cualquier otro ámbito de lectura, cuando las redes de la información se multiplican y se interrelacionan.

5.1. ¿Qué ha **significado** *ser lector? La vigencia de un modelo de comunicación y de cultura*

La lectura y las prácticas en las que se realiza, las funciones que desempeña, los diversos motivos por los que leemos, los valores que concita el leer, así como todo lo que concierne a esta práctica y a la de la escritura en la que se ejercita, son rasgos de un determinado modelo cultural que hemos tenido como valioso. Las prácticas de leer, como ocurre con las formas de producción, por ejemplo, son rasgos de las culturas que evolucionan y se manifiestan con sus peculiaridades de una cultura a otra. Leer o no hacerlo, practicarlo ocasionalmente o con profusión, extender la capacidad lectora entre la población, son aspectos que en nuestra jerarquía de valores distinguen positivamente a los individuos y a la sociedad en la que todo eso ocurre. En la tradición cultural en donde nos desenvolvemos, leer y escribir, lo almacenado por escrito, el capacitarse para acceder a ello y el hacerlo son rasgos culturales positivamente valorados. Educar para saber leer, utilizar la lectura y acceder a la cultura objetivada en lo escrito constituye un modelo educativo coherente con esa concepción de cultura valiosa que busca un modelo humano (el buen lector) al que las escuelas —se supone— deben de contribuir a crear. Este modelo cultural y educativo lecto-escritor se concreta en unos cuantos principios y supuestos que detallo a continuación. (Este aspecto puede verse con más extensión en GIMENO, 2001.)

a) Quizá la valoración positiva que se tiene de la lectura se proyecta en todo aquello que puede leerse (como si aceptásemos el principio de que sólo de lo que se escribe merece la pena ocuparse en la cultura prestigiosa). Sería como si lo que permanece escrito es lo que debería ser guardado, estimando que ese acervo cultural es lo más valioso para poner a disposición de los demás. Pudo ocurrir lo contrario: que la autoridad del contenido de los textos religiosos y de todos aquellos que emanasen de quien tiene poder confirieran su prestigio a la capacidad de descifrarlos —leerlos— y a quienes podían hacerlo (los pocos y privilegiados lectores). Sea cual sea el origen, lo cierto es que "lo escrito" y su lectura, aunque sólo fuera por su perdurabilidad, han tenido más peso que "lo oral" en nuestra cultura y en las escuelas, a partir de la popularización de los productos de la imprenta. La enseñanza hace honor a esos valores, encumbrando a las asignaturas del currículum, cuyo contenido lo constituye lo que sobre ellas se puede leer. El sistema metodológico desarrolla el currículum haciendo de la lectura la forma fundamental de aprender en la escolaridad.

b) Ese modelo educativo orientado a la búsqueda de la formación humana concede importancia a la acción y actitud de informarse, a tener a la lectura como medio de estar insertados en el mundo como seres reflexivos, a seguir aprendiendo de forma autodidacta de lo escrito o, simplemente, para gozar de la literatura, de la fantasía.

c) La fuerza del ideal cultural basado en la lectoescritura trasciende a las instituciones escolares y a las prácticas que sirven de instrumentos para su dominio. El acceso y el progreso por la escolaridad se corresponde con el inicio y con el dominio progresivo de la capacidad para leer y escribir. Si educación y lectoescritura van unidas, ésta es lógico que sea percibida como una condición del progreso humano en general.

d) Desde una perspectiva ilustrada, la formación humana que tiene a la lectura como instrumento de penetración en el legado cultural, si bien en un principio tuvo un carácter iniciático y minoritario, hoy se considera un bien digno para extender a todos los individuos, bien sea a través de las escuelas o por otros medios. Ser alfabetizado forma parte del derecho universal a la educación. El valor instrumental que la lectura tiene en la vida de las personas para participar en la sociedad del conocimiento la convierte en una condición de la ciudadanía y de la inclusión social.

e) Pero ni ese orden cultural se logra únicamente con y durante la educación escolarizada, ni ésta tiene sólo como función trabajar por aquél. La escolaridad es la etapa lectora por excelencia, si bien tiene explícitamente otros cometidos que agotan el tiempo de que dispone. Los centros educativos, aunque tengan entre sus propósitos colaborar en el logro del ideal formativo del *buen lector* o *lectora*, desarrollan otras prácticas que no siempre contribuyen a su consecución, llegando en muchos casos a obstaculizarla. Como hemos afirmado en otro lugar (GIMENO, 2001), pensamos que:

> "La calidad de la práctica educativa y las características que podemos observar en ella quedan sometidas a los usos posibles del lenguaje. Éste es uno de sus rasgos más definitorios. Las formas de *decir, escuchar*, *leer* y *escribir*, que son maneras de comunicar, y las combinaciones posibles entre todas ellas es lo que constituye y diferencia a los distintos modelos pedagógicos posibles".
>
> (Pág. 36.)

f) Las bibliotecas, en general, son "invenciones" culturales que tienen e irradian una fuerte carga simbólica. Su volumen, arquitectura, organización, la vida ordenada que se desarrolla en su interior y el silencio que imponen son rasgos que de alguna forma nos transmiten la idea acerca del poder y el valor concedidos al saber y a la experiencia condensados en la escritura, la importancia concedida a su pervivencia, así como a su difusión a través de la lectura.

g) Las bibliotecas escolares son instrumentos "iniciadores" del ideal que marca esa filosofía, bajo el supuesto de que las prácticas didácticas también colaboran a realizar ese proyecto formativo ilustrador y democratizador. El papel de la biblioteca en ese proyecto ilustrado supone un reconocimiento implícito de su valor compensador y su complementariedad para suplir la insuficiencia de las escuelas.

h) Si el saber leer, como el poder hacerlo, están implicados en la base del derecho a la educación y en la creación de la ciudadanía, entonces compete ineludiblemente a los poderes públicos velar y facilitar el que la alfabetización de todos y el fomento de la cultura apoyada en la lectura sea una realidad y existan posibilidades de acceso a lo escrito, bien sea a través de los centros educativos, las bibliotecas, la política del libro, etc.

i) El *sujeto lector* no es un producto natural o espontáneo del desarrollo social y humano, sino un ser al que hay que construir, dotándolo de las capacidades relacionadas con el dominio de la lectura, estimulando los gustos para practicarla y hasta imprimiendo en él una orientación de su personalidad. Tal arquetipo humano se construye en las experiencias de lectura que se le proporcionen; de ahí la responsabilidad de la escolaridad y no sólo de ella. El grado en el que se ensalza la posesión de esas cualidades funciona en nuestra cultura como un termómetro para la evaluación de la dignidad humana. La condición del *analfabeto* representa el grado inferior de esa escala, cuyo significado trasciende el hecho escueto de no dominar una técnica, pues caracteriza a toda la persona afectada, la cual está limitada como individuo y como ser social. En el próximo apartado veremos con más detenimiento cómo hemos imaginado a este sujeto lector.

La fuerza de la lectura como hábito cultural, su presencia en la jerarquía de valores, en las prácticas sociales y en la vida de los individuos depende de la medida en que estos principios se mantengan vigentes y orienten las políticas culturales y educativas, los valores individuales y la acción de las instituciones en cuyo seno se desarrolle alguna de las funciones de la lectura. La denominada *crisis de la lectura* —si existe— radica, en primer lugar, en la quiebra o devaluación de estos principios de la cultura que afecta a la escolaridad directamente, incidiendo en sus prioridades e, indirectamente, porque la motivación por la lectura disminuye para todos.

5.2. El sujeto lector y los entornos de la experiencia

Los medios de comunicarnos con el mundo exterior y a través de los que aprendemos configuran *entornos de la experiencia* y de aprendizaje singulares. Al participar en ellos, el ser humano adquiere conocimientos y obtiene vivencias de una cualidad peculiar en cada caso. Esos entornos —que orientan las maneras de aprender— son, básicamente, cuatro (GIMENO, 2001a): *a*) Se aprende y se adquieren experiencias *observando* o participando directamente en actividades realizadas en diversos ambientes, de las que se obtiene un saber personal directo. A veces también lo hacemos a través de las representaciones vicarias de la realidad, apoyándonos en imágenes, simulaciones, modelos, etc. *b*) Intercambiando vivencias con los demás en *contactos interpersonales* presenciales, que caracterizan a todas las formas orales de comunicación. *c*) Asimilando y recreando el amplio mundo de la experiencia condensado en los *materiales escritos*. *d*) Aprendiendo de los entornos facilitados por las *nuevas tecnologías* de la comunicación e información que combinan e integran varios de los contextos anteriores. Aunque hoy el entorno dominante en las escuelas es el de la lectoescritura, éstas se caracterizan porque arrastran una fuerte tradición oral, reducen las posi-

bilidades de la comunicación entre las personas a la única presencia del profesorado, han incorporado escasamente las posibilidades de la imagen, y ahora se muestran resistentes a la entrada de las nuevas tecnologías.

El predominio de un entorno sobre otro y las combinaciones que son posibles entre ellos definen el orden escolar como un singular medio de socialización que difunde un tipo de sujeto. Las prácticas de la lectura son componentes de ese orden socializador. En otro lugar he argumentado que:

"El 'orden' escolar que define la categoría de alumno tiene mucho que ver con el orden impuesto por las formas escolarizadas de leer y escribir.

El cambio progresivo desde el dominio de la oralidad al de la lectura silenciosa es, quizá, la transformación más importante que haya tenido lugar en la historia de las prácticas escolares, como lo tuvo en la cultura en general, convirtiendo la actividad de leer en una de las tareas que más directamente identifican hoy a la educación en las escuelas".

> "Leer y escribir, las posibilidades de acceder a los 'depósitos' (textos; sobre todo desde la popularización de materiales escritos que propició la extensión de la imprenta), la amplitud y disponibilidad de los mismos, (libros en soporte papel o electrónicos, lectura de periódicos, panfletos, libros o en pantalla) marcaron, y lo seguirán haciendo, las maneras de enseñar y de aprender, la calidad de la educación y la institucionalización de los papeles de enseñante y alumno, así como las reglas de acceso al conocimiento y las posibilidades de expresión de los individuos".
>
> (GIMENO, 2003.)

La lectura es una práctica que refleja y determina una forma de adquirir y de relacionarse con la experiencia de los otros, que en realidad es lo que nos hace verdaderamente humanos. El individuo moderno es el sujeto lector. Somos lo que leemos y según como lo hacemos. Como señala BIRKERTS (1999), cuando leemos somos diferentes. "Nuestra vida —decía GRAHAM GREEN, tomado de BARTOLOMÉ, M. y VIDAL**,** M. (2000)— está hecha más por los libros que leemos que por la gente que conocemos".

Veamos, pues, algunos de los rasgos de la individualidad troquelada por la lectoescritura.

— Quien lee y escribe trasciende los límites de su presencia en el espacio y en el tiempo. Con *Hamlet*, con *La Regenta,* podemos entender mejor la naturaleza humana en general, más allá de lo que podríamos comprender si quedáramos limitados al espacio vital exclusivo de cada uno. Es posible aprender cómo se han afrontado los grandes interrogantes y problemas de la existencia. Con la lectura el mundo subjetivo individual queda impregnado de mundos cada vez más distantes.

— La galaxia Gutenberg cambia en el ser humano la modalidad de la experiencia dominante, en el sentido de que la vista (la lectura) se impone al predominio que tuvo el oído (el escuchar) en la cultura de la oralidad.

— La lectura permite distanciarse del texto escrito cuando el lector guste y por el tiempo que desee, haciéndolo respecto de lo que en él se representa; lo cual implica un alejamiento que permite al lector la posibilidad de tomar perspec-

tiva y desarrollar una actitud reflexiva sobre lo que lee, meditarlo y conectarlo con ideas previas; procesos que no son tan fáciles de experimentar en otras formas de comunicación.

— El lenguaje es el instrumento del pensamiento o, mejor dicho, es el pensamiento mismo. Leer es, simplemente, pensar, ejercer esa posibilidad tan elemental para evitar la oxidación de la mente. El lector es alguien que piensa.

— La lectura es un modo de aculturación que conforma las mentalidades, lo cual guarda una estrecha relación con algunas de las preocupaciones esenciales en nuestra cultura ante los retos que le plantean las nuevas condiciones de la sociedad. Permite conciliar los valores de la universalidad y de la individualidad de las personas autónomas, favorece la apertura que exige el hecho de la multiculturalidad y la constancia en el esfuerzo por el trabajo intelectual que puede hacerse interesante, en una sociedad que cuida a la infancia y alaba a la juventud, pero que la orienta hacia el consumo y al diletantismo. Leer sirve a los fines nucleares de la educación:

- *Acceder a modos de comunicar y de pensar: La búsqueda de la universalidad poniéndola a nuestro alcance.* La lectura es una peculiar forma de la experiencia moderna que consiste en crear nuevos lazos entre seres humanos sin que sean necesarios los contactos directos, fundados en el compartir esferas de conocimiento, de saberes prácticos, de reflexión, para contagiar anhelos y afectos. Las comunidades simbólicas apoyadas en la lectoescritura generan peculiares lazos sociales que tienen una proyección tenue pero esencial en las redes que hacen la sociedad.
- *Apoyar otra forma de identidad: La autonomía intelectual.* La subjetividad construida se sustenta en distinto tipo de amarres, según qué es lo que asumimos cada uno del acervo cultural. Somos y nos creemos a nosotros mismos en alguna medida según lo que leemos.
- *El aprendizaje de la disciplina del rigor.* El conocimiento, las opiniones, las imágenes, los sentimientos reflejados en la escritura son información que se fija y perpetúa plasmada de manera ordenada. Ese orden se despliega en nosotros al leer.
- *Diferenciarse individualmente y flexibilizar el canon cultural.* No es exactamente cierto que universalizar sea inevitablemente homogeneizar. La modernidad globaliza hacia fuera y, al tiempo, puede fragmentar o diferenciar hacia dentro. Nos asemejamos y nos distinguimos por lo que leemos.
- *Leer o no leer, escribir o no escribir son nuevos mecanismos de clasificación social y de exclusión.* Las nuevas fronteras de la sociedad capitalista pasan por la alfabetización, al señalar quién queda dentro o fuera de la misma. En la vida de los individuos jóvenes la infancia como etapa “de preparación”, se diferencia respecto de la vida de los adultos por ser una etapa de lectura.
- *La lectoescritura es una forma de mestizaje cultural.* Las *historias* posibles de contar, que son varias dentro de cada cultura, las pueden construir y difundir los miembros de otras culturas. Leyéndolas nos hacemos más híbridos.

5.3. ¿Tiene vigencia esta cultura lectora y ese modelo de sujeto?

Si nos fijamos en las declaraciones públicas de intención que se suelen hacer desde la política, los medios de comunicación, los educadores y las familias, cabría pensar que la cultura que ha encumbrado a la lectura sigue teniendo vigencia. No obstante, se han producido cambios importantes de diverso signo que matizan, amplían y debilitan toda esa filosofía de la cultura y del sujeto ilustrado por la lectura.

Todos ensalzan el valor de leer. Al constatar los hechos el panorama es distinto. A pesar de que en España se editan más de 60.000 títulos al año y que la apertura y dotación de las bibliotecas públicas han mejorado, la población lee poco; a veces muy poco.

Según los datos proporcionados por el Eurobarómetro de Abril de 2002, España ocupa el penúltimo lugar de la UE en cuanto a la lectura diaria de la prensa. Leen algún periódico, entre 5 y 7 días a la semana, el 24,8% de la población, frente a un 72% en los países nórdicos o en Alemania (la media de la Unión Europea es del 46%). La lectura de libros nos sitúa en el último lugar. En España ha leído algún libro en los últimos 12 meses el 52,7%, frente al 71,8% de la media europea. Un 30% de nuestra población no compra libros en el transcurso del año y un 79% adquiere menos de 10. Y no se produce esta situación por carencia de recursos. Si fuera por esta razón, quizá las bibliotecas estarían más concurridas de lo que ahora lo están. Los indicadores referidos a los préstamos a lectores en bibliotecas públicas muestran que España está en una posición sensiblemente inferior a la media europea (0,7 préstamos de libros por habitante, frente 4,9 en la UE). (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.)

Si se analiza el gasto que los hogares españoles hacen en bienes y servicios culturales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (véase la Figura 5.1.), podemos comprobar que la adquisición de libros consume solamente el 10,7% del gasto total en dichos servicios. Si sumamos a ese porcentaje el que corresponde al gasto en prensa (23,5%) vemos que la lectura absorbe una tercera parte de los recursos que las familias invierten en cultura. Otro tercio (33,6%) se emplea en el universo del sonido y de la imagen (televisión, vídeo, música, fotografía), y un 13,2% en Internet y material de tratamiento de la información. Si algo queda claro es la ausencia de la lectura de libros en el medio social en el que se desenvuelven los menores; siendo evidente que no partimos de un clima favorable para fundamentar en ellos la llamada a leer y que estamos ante un problema que desborda a los centros escolares y que reclama medidas diversas.

Los datos obtenidos en la encuesta realizada a los adolescentes de 15 y 16 años por el CIDE (2002) no son más alentadores que los obtenidos con los adultos. Aunque una parte de ellos (un 43,90%) dice que leen más ahora, según su percepción subjetiva, respecto a lo que leían dos años atrás (entre el 2000 y el 2002), sin embargo más de una cuarta parte (el 27,45%) manifiesta que ahora lee menos. Es decir, que la práctica de leer se está concentrando en una parte de la población de nuestros jóvenes. Se declaran lectores frecuentes el 30,29% (los que leen en tiempo libre más de una vez a la semana), lectores ocasionales el 37,88% (los que lo hacen una vez al trimestre) y no lectores una cuarta parte

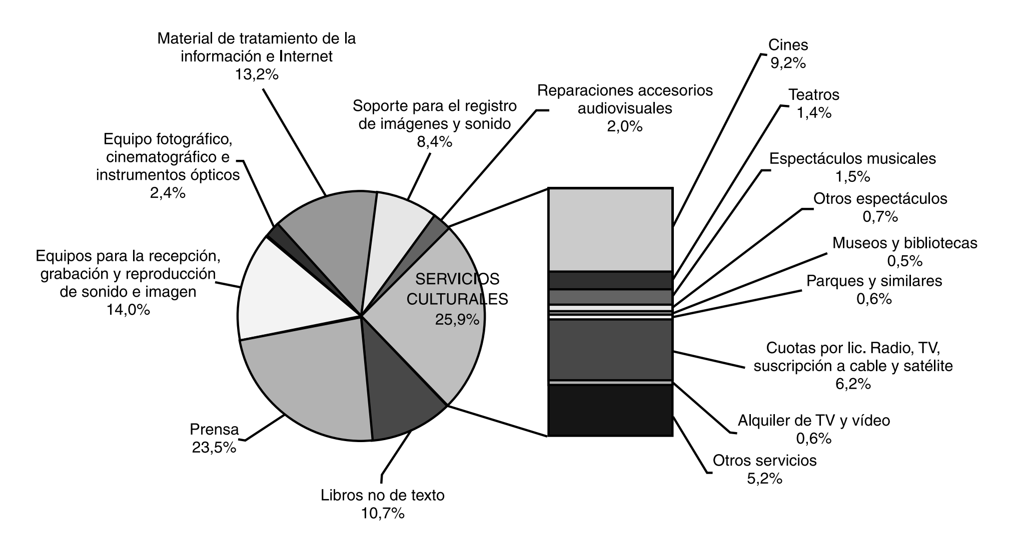


Figura 5.1. *Distribución porcentual del gasto de los hogares en bienes y servicios culturales (1999).*

(el 25,83%). Esos jóvenes de 15 y 16 años apenas cuentan con una biblioteca personal mínimamente dotada. Según sus propias percepciones, casi la mitad de ellos posee menos de 25 libros (excluyendo los libros de texto) y sólo uno de cada cuatro cuenta con más de 50 volúmenes en su casa. Las lecturas que realizan proceden en un 81% de los casos de libros propios, en un 24% son prestados por compañeros, en un 12 % son de otras bibliotecas y sólo en un 5% de las bibliotecas escolares**.** Lo cual denota la importancia de los recursos personales y familiares y la escasa utilización de los fondos de bibliotecas. La práctica de la lectura al margen de los libros de texto, si en las escuelas no es muy frecuente, tampoco parece que tenga a las bibliotecas como refugio.

Tras diez años de escolaridad obligatoria de nuestros jóvenes, la acción de la política educativa, la de las instituciones escolares y la de las prácticas docentes, tendrían que revisarse, ser evaluadas y mejoradas notablemente a la vista de estos resultados.

5.3.1. ¿Cuáles son las raíces de esta "crisis" de la lectura?

Cabe suponer que existen dificultades y carencias objetivas, como la insuficiencia de bibliotecas o la pobre dotación de sus fondos (0,95 libros por habitante en España, frente a 1,9 de la media europea). El verdadero problema de la poca práctica de la lectura parece situarse más en el terreno de los hábitos que en el de los medios; para fomentar la habituación, las bibliotecas pueden ser un estímulo importante. Lo más grave es la falta de motivaciones para leer, lo cual no es un problema de medios, sino el síntoma de un déficit cultural y educativo, la existencia de una débil orientación subjetiva hacia la lectura. Un 44% de los adolescentes manifiesta que les gusta leer bastante o mucho, un 37% dice que algo

y un 19% poco o nada. Frente a otras posibilidades de entretenimiento, el leer es la penúltima actividad preferida (alcanza 4,27 puntos en la escala de 0 a 10), únicamente por encima de la respuesta de *no hacer nada.*

Si una cuarta parte (el 25,83%) de los jóvenes no lee nunca, como hemos dicho, y un 30% de los adultos no compra jamás un libro, parece que, con el cambio generacional y a pesar del aumento de la escolaridad, una parte de la población queda al margen de los bienes culturales escritos.

El déficit cultural al que hemos aludido merece otras consideraciones. Los hábitos de la práctica de la lectura y el consumo de bienes culturales de una sociedad se relacionan con el nivel cultural de la población. Nuestra situación ofrece en este sentido un panorama nada halagüeño. La población española que no ha alcanzado el nivel de Bachillerato es sensiblemente más alta que en la UE (los datos que siguen han sido extraídos del informe: *Key Data on Education in Europe, 2000b.* European Comission/EURYDICE/Eurostat). Entre los 25 y 34 años, no alcanza el mencionado nivel el 44% de la población (29% en la UE). En las edades de 35 a 44 años, los porcentajes se elevan (un 57%, frente al 35% en la UE), en el tramo de 45 a 54 años llegan al 73% (44% en la UE) y entre los 55 y 64 años al 85% (54% en la UE). Éstos son los padres y madres de nuestros alumnos de Primaria y Secundaria. Aunque nuestra desventaja viene disminuyendo, como puede apreciarse, la situación actual deja bastante que desear. La población escolar en educación postobligatoria es del 10% de la población (descontados los escolarizados en otros niveles educativos), la misma que la media europea. En la actualidad la población entre los 15 y 24 años que está recibiendo educación es del 61%, frente a la media europea que era del 64% en el año 2000, lo cual significa que los demás países no sólo van por delante, sino que van más aprisa, pues en 1990 estábamos equiparados en el 53%.

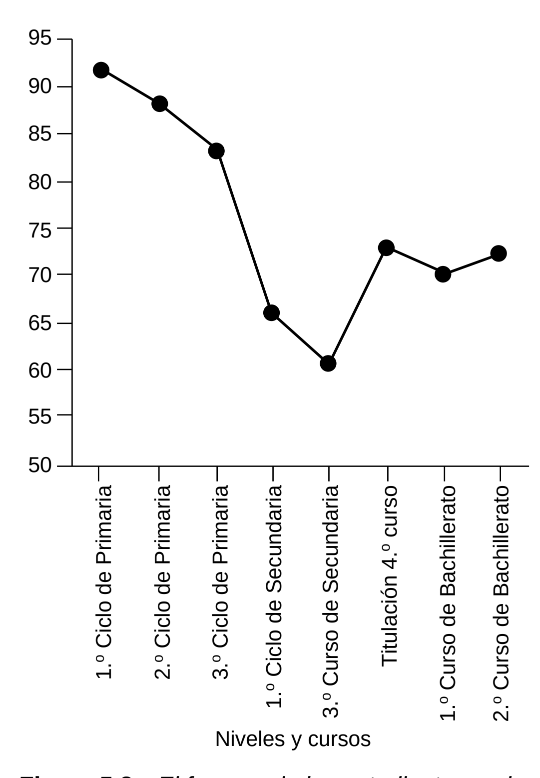
Algo más profundo está latiendo por debajo de esta realidad empírica que denuncian los fríos números. Ésta refleja retrasos históricos en nuestro país, más modernizado en lo económico que en lo cultural; un déficit que se oculta bajo preocupaciones razonables por el fracaso escolar, achacándolo fácilmente a la falta de rigor en la exigencia a los estudiantes, cuando la raíz del problema es la carencia o la mala calidad de la escolarización.

Las raíces se hunden en el pasado, desde luego, pero, más fuertes o más débiles, se alimentan en el presente. ¿Qué valores, qué supuestos y qué prácticas han devaluado a la lectura en nuestro presente?

a) La *formación intelectual* y *personal* en nuestro tiempo se ha transformado para una mayoría de jóvenes en *preparación* para un mercado laboral competitivo; en una carrera por los resultados escolares, en el mejor de los casos, donde *aprender por aprender* parece una declaración romántica poco acorde con los tiempos actuales y sus demandas (se propugna el *aprender a aprender*, como una capacidad adaptable que se debe tener presta a ejercer en todo momento de la vida sin referirla a contenidos concretos ni a la experiencia que conlleva). Recuérdese aquel eslogan de “Un libro ayuda a triunfar”. La lectura adquiere de esta suerte en las escuelas, a medida que progresa la escolaridad, un mero valor instrumental y funcional académico, relegando cualquier otra función a las lecturas en el tiempo libre no útil. En la escuela infantil se puede jugar-gozar leyendo;

avanzar en la escolaridad supondrá pasar del gozo al trabajo menos placentero, cuando no al sufrimiento (leer-estudiar como castigo, imposición y sin interés).

b) La preocupación por el control de la calidad en los sistemas educativos no se detiene en estos afanes ni opera con indicadores coherentes con ellos (relacionados con las funciones de la lectura, que veremos a continuación). La autoridad ministerial, por ejemplo, relaciona el fracaso escolar en lengua con una falta de horas de enseñanza de la asignatura correspondiente, como si eso fuera una garantía para mejorar la situación. No es normal que ese fracaso se incremente, por ejemplo, progresivamente a medida que se asciende por la pirámide de la escolaridad (véase la Figura 5.2.).



La Figura 5.2 (elaborada a partir de distintas fuentes del Ministerio de Educación) representa la evolución del porcentaje de alumnos que superan la asignatura de Lengua en distintos momentos de la escolaridad. La curva indica que, a medida que avanza el nivel de la enseñanza, más incapaces se muestran nuestros estudiantes de aprobar dicha asignatura. Como no nos cabe suponer la existencia de un proceso de desarrollo regresivo, nos inclinamos a explicar esa decadencia que remonta en el Bachillerato (con los alumnos más seleccionados) por la hipótesis de que se viene exigiendo un currículum inadecuado para el tratamiento de la lengua.

Figura 5.2. *El fracaso de los estudiantes en la asignatura de Lengua.*

A través de las calificaciones otorgadas por los profesores se detecta que nuestros adolescentes se muestran más incompetentes a medida que ascienden de nivel. Dicho fenómeno creemos que expresa, a partes iguales, por un lado, el rechazo a una forma de entender la asignatura en la que el formalismo del conocimiento sobre la lengua ha barrido a aprendizajes más elementales pero más decisivos como el de saber y querer leer. Por otro lado, se pone de manifiesto la práctica selectiva del sistema a la que los docentes colaboran decididamente.

c) Como consecuencia del desarrollo tecnológico y del abaratamiento de la edición, los materiales que se pueden leer se han multiplicado hasta el infinito, se

han diversificado en los temas que tratan y conviven diversos niveles de tratamiento. Se puede leer de todo y a gusto de cualquiera. El canon se ha roto y la lectura se extiende desde los escritos triviales a los textos más sublimes. Los sujetos educados sin tantas restricciones como en el pasado pueden elegir sus lecturas y leerlas con placer y por voluntad propia. Curiosamente, cuando se está diciendo que decae o se estanca la lectura, se puede leer en situaciones muy diferentes; puede hacerse sobre textos de toda clase que nos abren las puertas a mundos distintos, a los que un sentido elitista de la formación humana y de la cultura tenida por buena y superior les suele negar valor. La ruptura del canon nos debe conducir a ampliar el significado de la lectura, en lo que tiene de valioso leer géneros "menores", como tebeos, etc.

d) Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender, menospreciando las posibilidades de la variedad de materiales de lectura. Al restringir lo que se puede leer y los tipos de lectura, no se aprovechan los materiales de calidad disponibles que, además, son capaces de interesar. Se ha impuesto un particular orden disciplinario a la lectura que no considera las motivaciones de los lectores y, cuando no las tienen, no parece que sea muy eficiente en crearlas.

5.4. Formas de leer y de ser lectores. Las continuidades y discontinuidades entre los ámbitos de la lectura

Comprender cuál es la posición de la lectura en el sistema escolar y en cualquier otro contexto requiere de un análisis algo más preciso.

La acción de leer es, por sí misma, un entorno específico de socialización, capaz de generar una actividad interior en quien la ejerce, tal como acabamos de ver, que transforma al individuo. Claro que para que esa socialización "de calidad" —considerando el tipo humano que persigue— pueda producirse, no vale practicar cualquier modalidad de lectura, sino aquella que se ejercita en unas determinadas condiciones, se realiza sobre unos determinados materiales y cumple unas funciones apropiadas. Leer puede hacerse de muchas formas y no todas tienen el mismo valor, más allá de ejercer y perfeccionar la capacidad de descifrar los signos escritos y de comprender su significado.

Se lee en ámbitos muy diferentes: en el hogar familiar, la escuela, la biblioteca, la iglesia, el autobús, el tren, en la cama… y en la pantalla del ordenador o en el teléfono móvil, se esté donde se esté. Se leen escritos y plasmaciones de la escritura muy diversos en nuestra sociedad, géneros muy variados. Leemos con distinta finalidad, se lee algo puntualmente y textos de forma continuada. Se lee superficialmente (por encima), para adquirir conocimiento de la existencia de algo o el acontecer de un suceso y también se analiza palabra a palabra un texto jurídico. La práctica de leer ha adquirido tal variedad de modulaciones y se ha infiltrado en tantos intersticios de la vida humana que, salvo la diferencia más notable entre ser analfabeto o no serlo, el ser un *lector* significa poco si no especificamos qué lecturas y qué modo de leer nos caracteriza.

5.4.1. Las finalidades básicas de la lectura en la cultura moderna

Se lee, pues, con fines muy diversos y, al hacerlo, el lector puede satisfacer necesidades y motivos diferentes. Se puede acercar voluntariamente, buscando la fuente, el género o la lectura concreta que quiere realizar; otras veces se leen de forma espontánea escritos que llegan a nuestras manos, y en otros casos tendremos que hacerlo obligadamente por razones de trabajo o estudio. Desde la consideración del papel social que tienen los menores y jóvenes escolarizados, pensamos que pueden distinguirse diversos tipos o modalidades de lectura según la finalidad por la que se lee:

a) *Lectura con finalidad recreativa*. Es la función que tiene la lectura de obras literarias, de ficción, etc., con fines de entretenimiento, evasión, disfrute...

b) *Lectura de información y descodificación* de mensajes en la vida cotidiana. En las sociedades modernas, muy especialmente en las urbes, la presencia de la escritura es constante, con llamadas de atención de la publicidad, información de servicios y comercios, indicaciones, lectura de instrucciones, etc., que atraen nuestra atención y nos obligan a un ejercicio irregular de la capacidad de leer, que es episódico pero constante. La recaída en el analfabetismo después de haber aprendido a leer por carecer de oportunidades de hacerlo, tan frecuente hasta el siglo XX, sería hoy impensable.

c) *Lectura para el conocimiento de la actualidad*. Es la lectura ocasional o sistemática (bien sea superficial o con profundidad y por intereses muy diversos) de los materiales impresos o electrónicos que, voluntaria u ocasionalmente aprovechamos para "saber qué pasa" en el mundo complejo que nos rodea. Satisface la curiosidad y nos hace seres conscientes de lo que sucede a nuestro alrededor.

d) *Lectura como proceso de indagación* o búsqueda de información con un propósito determinado, conocer la opinión de alguien, hallar el dato que precisamos, etc. Aunque ésta es también la intención del indagar en la guía de teléfonos, nos referimos más bien a procesos de lectura más complejos que exigen consultar escritos apropiados para el fin que orienta a esta modalidad de leer.

e) *Lectura para aprender y entender* de determinados temas, formarse una opinión, conocer acerca de algo, seguir el curso de un tema, etc., que nos interesa. Es la lectura de *estudio en general* que, normalmente, es voluntaria.

f) Finalmente, todo aquél que esté escolarizado en alguna modalidad de enseñanza, *lee por obligación*, para aprender algo de *lo que será examinado*, lo hace en unos materiales específicos que no tienen semejanza con cualesquiera otros, que son paseados todos los días a la espalda desde el hogar a la escuela y que son los mismos para todos, (razón por la que no pueden intercambiarse). El poder llegar a olvidarse de ellos, superarlos y sustituirlos por otros parecidos —curso a curso— se convierte en un indicador de que el estudiante "va bien". Leer para aprender una asignatura domestica a la lectura en un contexto muy particular, la escolariza.

La lectura con todas estas posibles funciones se hace realidad en diferentes ámbitos en los que transcurre la existencia del estudiante, donde la oportunidad

real de leer depende de la distribución posible del tiempo, con los márgenes de opciones que se permita ejercer al repartirlo entre las actividades de la vida cotidiana. Los espacios de lectura se especializan, creando patrones de socialización singulares, no del todo fijos, aunque persistentes. Constituyen los *habitus* de la experiencia que cristaliza en nosotros como rutinas o marcos orientativos para nuestras acciones e inclinaciones.

La figura 5.3 de doble entrada que sigue nos ayuda a poner de manifiesto cómo se plasman en nuestra experiencia las funciones de la lectura, al interrelacionar dos dimensiones en las formas de practicarla: una, según los fines por los que se lee (recrearse, informarse, etc.) y la otra, según las coordenadas

Funciones de la lectura	Ámbitos y tiempos en los que se lee o se puede leer 24 horas, una semana, un año				
	Tiempo escolar	Estancia en el hogar	Tiempo en bibliotecas	Retazos de vida cotidiana	**Otros tiempos**
a) Recreativa con la ficción literaria					
b) De información y decodificación de la cotidianeidad					
c) De conocimiento de la realidad					
d) De indagación de información					
e) De estudio, en general					
f) De aprendizaje académico	Dominio exclusivo				

Figura 5.3. *Pauta de funciones de la lectura en las coordenadas vitales*

espacio-temporales en las que leemos. Analizando el cruce de los fines por los que se lee con esas coordenadas (dónde y cuánto se lee), podremos comprender lo que supone la lectura como vivencia cultural singular para los individuos o para determinados grupos sociales (infancia, mujeres, personas con un determinado nivel de escolarización, etc.). Cada acción del hombre tiene su función y su tiempo, marcando un orden en su vida cuando se ejerce de forma continuada. La acción de leer propone su propio orden de vida. La escolaridad se ha configurado históricamente para leer y por la lectura, pero de acuerdo con sus propios moldes. Ser niño o adolescente en nuestra sociedad es ser inexorablemente un alumno que debe desempeñar una función dentro de la cual la lectura se especializa en cuanto a temas, formato de los escritos de los que se dispone, finalidad por la que se lee, etc. Fuera del tiempo escolar la lectura queda más liberada pero también relegada, en el mejor de los casos, al tiempo de vacaciones, en el que la presión académica persiste.

Los contextos de lectura en general señalados en la Figura 5.3. interaccionan entre sí creando interdependencias complejas entre ellos cuyos efectos se proyectan en los lectores.

De este cuadro de interrelaciones podemos extraer dos principios básicos: *a*) En la medida en que el tiempo disponible sea ocupado por la escuela, las funciones de la lectura quedarán reducidas para los lectores alumnos a las que predominen en ese espacio-tiempo, que son, básicamente, leer en el estudio académico. *b*) Si la escuela invade con sus tareas otros ámbitos en los que poder leer, coloniza tiempos en los que es posible desarrollar otras funciones de la lectura.

Algunos datos avalan esta tesis. Por ejemplo, los que se refieren a los tipos de lectura y el tiempo que éstos ocupan a los lectores. A partir de los resultados obtenidos en la encuesta, ya citada, sobre hábitos de lectura realizada por el CIDE (2002) a los adolescentes de 15 y 16 años (Figura 5.4), hemos elaborado el siguiente gráfico, que representa la estimación de tiempo dedicado a distintos tipos de lectura, destacando la realizada sobre libros de texto, que sólo es superada por otro tipo de lecturas en el tramo de tiempo más bajo de la escala.

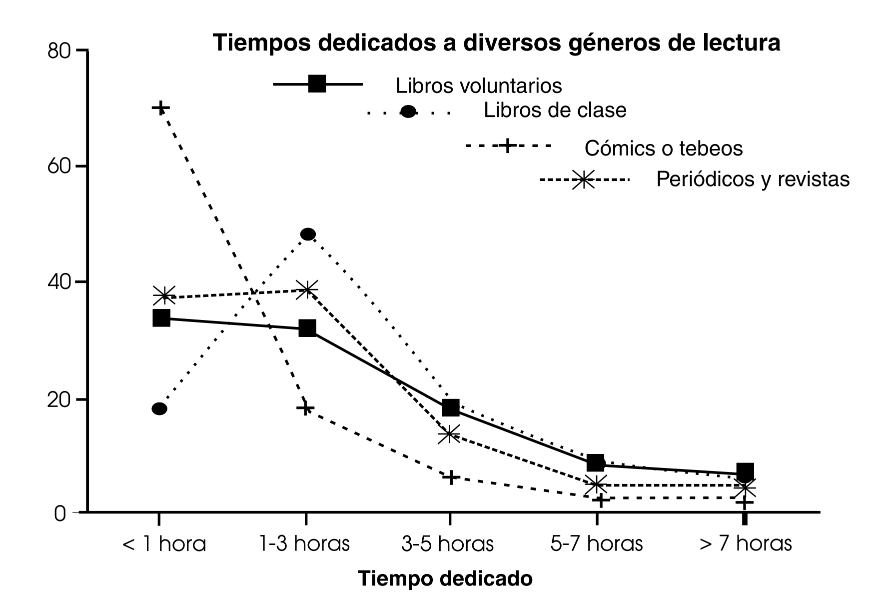


Figura 5.4. *El reparto del tiempo de lectura.*

Si consideramos que es conveniente integrar los centros escolares y las bibliotecas, hemos de partir del hecho de que no son contextos de la lectura aislados, de que sus tiempos y las funciones de leer que en ellos se especializan pueden complementarse, aunque también pueden competir entre sí y con otros tiempos y ámbitos. Hemos de entender que, a su vez, bibliotecas y escuelas son entornos de lectura diferenciados que pueden conjuntarse sólo si el dominio de la función de *estudio* en el tiempo y espacio escolares demanda y permite la apor-

tación de la biblioteca. En caso contrario, las bibliotecas no son necesarias y su función será marginal.

La biblioteca es un contexto singular de lectura. Se utiliza como lugar de estudio académico, pero su especificidad radica en que allí se pueden leer otros textos, con otras funciones, facilitando otras formas de leer. Es un espacio orientado por aquella idea de servir al ideal cultural del que hablábamos al principio. Aunque en las aulas y bibliotecas se lee, se está de muy desigual forma en uno y en otro lugar, se lee cualitativamente de manera distinta y, quizá, se lee también con distinto propósito y con desigual libertad. *Biblioteca* y *aula* son nichos ecológicos que amparan, permiten y estimulan dos regímenes de lectura diferenciados, dos maneras de leer. La biblioteca —mezcla de depósito de libros, lugar en el que refugiarse para estudiar, árbol de los saberes y relatos organizados por cuyas ramas podemos corretear, monumento erigido a la cultura escrita, lugar de préstamo para quienes no disponen de medios, agrupamiento de elaboraciones humanas sobre las que profundizar o picotear para distraerse— ha sido por antonomasia un espacio para leer, estudiar en silencio y guardar *lo escrito* que un día puede ser leído. Se trata de un espacio cultural inventado por las prácticas humanas, especialmente dedicado a leer, ordenar y cuidar la escritura. En ese sentido, puede decirse de ella que es complementaria y compensadora de la experiencia de la escuela. La biblioteca escolar, sin embargo, queda marcada para sus usuarios-alumnos por la domesticación escolar de la lectura, al tiempo que puede ser un instrumento para reconducir los efectos negativos de ésta.

Tenemos que comprender las continuidades y coincidencias que para la experiencia de los menores y jóvenes representan las bibliotecas y las aulas, en tanto que ambas exigen un orden de vida parecido, de modo que el ir y estar en las primeras representa una prolongación de las exigencias y de los modos de vida de las segundas. ¿Cómo enfrenta la escuela las posibilidades de la lectura, qué entorno constituye “lo escolar” para leer?, ¿en qué se contraponen o qué relación de complementariedad existe entre los espacios escolares, los de las bibliotecas y entre éstos y cualquier otro? La Tabla 5.1 resume las especificidades de ambos (GIMENO, 2000).

Las aulas, en ese sentido, no son espacios tan puros o monovalentes. *En primer lugar* porque, al ser entornos de comunicación, su estructura obedece más a las necesidades de la tradición oral expositiva y de diálogo —que fue mutando hacia un estilo pedagógico en el que la lectoescritura adquirió cada vez más presencia— y, en menor medida, a otras actividades. *En segundo lugar*, difieren sobre todo, en que las aulas son espacios más polivalentes, porque en ellos se desarrollan actividades con más variados propósitos; son territorios de vida y de relaciones entre los iguales en los que el sujeto tiene más posibilidades de expresarse, a pesar de ser un ambiente fuertemente controlado. Desde la calle, pasando por el patio de recreo, hasta las disciplinadas aulas hay un trayecto que, al recorrerlo, sugiere y obliga al transeúnte —el alumno— a contenerse y acomodarse a un medio progresivamente más controlado, proceso en el cual tiene que ir dejando retazos de una forma de ser e ir adoptando, de mejor o peor gana, otra más regulada por el orden requerido por las tareas académicas.

Tabla 5.1. *La lectura en diferentes contextos*

	a) Contenido textual: textos para ser leídos	b) Contextos de lectura	c) Intereses del lector
1. Bibliotecas	Textos valiosos, permanentes, acumulables y utilizables por un público amplio. Textos que a través de las relaciones intertextuales dan idea del carácter vivo, polifacético y controvertido de la cultura. Pluralidad de textos. Obras de autor con sentido unitario. Escritos de amplia disponibilidad	Actividades de lectura para el estudio y la investigación dirigidos. Implicación más amplia de la personalidad del lector. Lectura libre autodirigida. Lectura de ocio	Cobertura de amplios intereses posibles. Expresión de intereses intrínsecos a la lectura, a la obra, al autor, al género de lectura. Lectura para la adquisición de saberes y desarrollo de la imaginación.
2. La lectura en contextos de enseñanza	Textos que caducan. Textos de uso individual. Textos de escasa relevancia cultural. Conjuntos apelmazados de información descontextualizada. Restricción de tipos de textos. Textos aislados de contextos de discurso. Compendios esquematizados de nociones sin unidad y sin autor.	Lectura regulada por exigencias de las tareas académicas. Lectura ligada a tareas obligatorias. Lectura con control de significados aprendidos. Escasa implicación espontánea de la personalidad del lector.	Cabida de intereses restringidos y homogéneos. Escaso margen para el desarrollo de la elección de textos.

5.5. La lectura en la biblioteca, el “orden escolar” y el medio social

La biblioteca, esté donde esté, es un lugar que exige un grado mayor de recogimiento, donde la dedicación a la lectura es exclusiva. Demanda una forma de estar y de leer que exige dedicación, autocontrol, renuncia a satisfacer otras necesidades exigidas por la actividad que allí se realiza. Es, pues, un medio más exigente que el escolar; razón por la cual exige tener un cierto nivel previo de adaptación en este medio. En este sentido, la biblioteca es una continuación perfeccionada del aula —del orden escolar— que presupone el dominio de lo que este espacio lector implica.

Más que ser compensadora de las escuelas, en cierto sentido la biblioteca es una prolongación natural del ambiente lector en las aulas. Por eso creemos que, aunque puede mejorar y hacer buenos lectores, su acción por la lectura parte de la base disciplinante proporcionada por las escuelas, que son las llamadas a asumir como estilo propio la cultura de la lectura más abierta de las bibliotecas.

Para los alumnos, la biblioteca se convierte en un ambiente que prolonga el escolar. Una continuidad que es física (como lugar de estudio): por la actividad que le es propia (la lectura), por su finalidad (el leer para estudiar y buscar información), por la medida en que las actividades escolares demanden y precisen del uso de fuentes de información, por el comportamiento que en ambos casos se requiere, porque entre ambas se reparten en un desigual equilibrio el tiempo de la vida cotidiana, porque obedecen a una misma cultura y porque, en definitiva, el querer leer fuera de las escuelas necesita del gusto por haberlo hecho en las aulas. En ambos espacios se precisa un orden en el ser y en el comportarse. Por tanto, la implantación del uso y frecuentación de las bibliotecas en los hábitos de vida de los menores y jóvenes tiene que ver con los valores y prácticas escolares inexorablemente.

La complementariedad de la educación en las aulas con los hábitos de leer en otros ámbitos está avalada por la investigación. Leer textos que no sean los escolares está relacionado con el éxito escolar. Esta asociación puede deberse al apoyo de la fuerza de los hábitos de leer fuera y dentro de las aulas, o quizá se produzca esa asociación por el efecto de acumulación de capitales culturales proporcionados por los diferentes modos de leer. Lo cierto es que el nivel de logros escolares está relacionado con la lectura realizada con funciones no académicas. La práctica frecuente de la lectura en los jóvenes de 15-16 años está muy directamente asociada a un rendimiento escolar más alto, relación que se produce en todos los grupos de estudiantes, sea cual sea el nivel educativo de sus padres. Quien más lee puede obtener mejores resultados académicos. Quienes poseen más alto nivel educativo también leen más.

Según el informe *Evaluación de Educación Primaria. 1999* (MEC, 2000), cuando los alumnos afirman que tienen más de 50 libros en sus casas obtienen puntuaciones por encima de la media en las pruebas externas de evaluación en las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales. Como bien sabemos, las relaciones entre variables expresan una concomitancia, no una relación explícita de causa efecto. Es decir, no es la carencia de libros lo que necesariamente está provocando menor rendimiento escolar, sino una situación familiar y general en la que se dan ambas circunstancias.

Se comprueban relaciones también entre el ámbito lector familiar y el escolar (véase Tabla 5.2). Los hijos de padres con estudios universitarios tienen una mayor probabilidad de ser lectores frecuentes o muy frecuentes, mientras que entre los hijos de padres sin estudios hay un alto porcentaje de no lectores.

Tabla 5.2. *Nota media* de los alumnos en función de sus hábitos lectores y los estudios del padre*

Estudios del padre	Hijos no lectores	Lectores ocasionales	Lectores frecuentes
Sin estudios	2,32	2,64	2,70
Estudios primarios	2,52	2,82	3,12
Estudios secundarios	2,69	3,11	3,36
Estudios universitarios	2,77	3,37	3,66

(*) 2: Suficiente, 3: Bien, 4: Notable.

5.5.1. Toda actividad ocupa un tiempo

El horario al que está sometida la vida en las sociedades modernas es un potente regulador de la actividad que desarrollamos. La escuela es, en este sentido, un importante aparato de la modernidad. Como cualquier actividad humana, tiene su tiempo de realización. Cuanto mayor disponibilidad se tenga de él para desempeñar un determinado tipo de acciones, tanto más capacidad tendrán éstas para conformar el estilo de vida de las personas que las realizan y de provocar los consiguientes efectos socializadores que son propios de tales actividades. La escuela ha asumido papeles de otros agentes, entre otras razones porque ha absorbido su tiempo.

Un estudiante puede leer mientras se encuentra en el centro escolar, en pequeños lapsos o retazos de vida cotidiana (ida y vuelta al colegio, por ejemplo), mientras está en el hogar, en las bibliotecas o en otros posibles lugares y tiempos que no pueden ser necesariamente muy prolongados. Lo que no podrá hacer es alargar el tiempo físico.

Los alumnos de Primaria en España, según los datos que proporciona Eurydice, pasan 180 días al año en la escuela, en la Enseñanza Primaria (175 en Secundaria). Durante cinco días a la semana y 810 horas al año en Primaria (898 en Secundaria) están sometidos a las actividades de enseñanza. Según el informe de la OCDE (2002a), los alumnos de 9 a 11 años dedican un 24% del currículum a literatura, leer y escribir específicamente. Los de 11 y 14, un 18% del tiempo escolar lo dedican a dichas actividades. El tiempo restante del currículum también tiene la lectura como instrumento para el quehacer escolar. ¿Acaso no se lee porque no se puede, en una sociedad en la que sus menores y adolescentes pasan estos largos periodos de tiempo en instituciones que están irremisiblemente condenadas a utilizar la lectura, que además la tienen directamente como objetivo? Aproximadamente, una tercera parte del día lo cubre la escolaridad.

Si relacionamos las funciones de la lectura y los ámbitos y tiempos en que es posible realizarla, estaremos de acuerdo en que el tiempo de leer está acotado y es regulado decisivamente por la escolaridad, bien sea en el arco del ciclo temporal diario, el semanal o el del año-curso completo. El día no se puede alargar y suele repartirse de modo casi fijo en una serie de tiempos bastante estables (véase el reparto de porcentajes en las Figuras 5.5 y 5.6). El fin de semana y los períodos de vacaciones permiten más flexibilidad en el establecimiento de pautas o secuencias de tiempos y actividades diferentes a realizar.

Ciertamente que no se es *lector-alumno* en todo momento del día, del año o de cualquier otro período de tiempo. Se puede ser lector de otra forma, y en otros ámbitos y momentos. Leer ocupa un tiempo en la vida y cubre unas necesidades “compitiendo” con otros tiempos y con otras motivaciones. Como el medio escolar es muy exigente y el horario no es extensible, cualquier otro tiempo para leer y los potenciales modos de lectura que permiten son, de hecho, competidores entre sí, y el escolar domina en gran medida una etapa de la vida en la cual la lectura tiene una presencia prácticamente constante.

Es decir, o se lee en el tiempo escolar o la lectura tendrá que disputar su presencia con otras muchas actividades en la vida de los menores y jóvenes y en

La distribución del tiempo diario de un alumno de Primaria

22,91
4,16
33,33
39,58

Descanso
Escuela
Desplazamiento
Hogar y ocio

Por ejemplo, para un niño de Primaria, un día-tipo consiste en dormir entre 9 y 10 horas; de las restantes puede pasar acogido en la escuela unas 8 horas, invertir 1 en el transporte de ida y vuelta al colegio. Le restan 5 horas que puede utilizar en la vida en el hogar, para cumplimentar tareas escolares, realizar actividades culturales o deportivas, jugar, estar con los iguales, acudir a bibliotecas, oír música, utilizar el ordenador, etc.

Figura 5.5. *La distribución del tiempo de los estudiantes.*

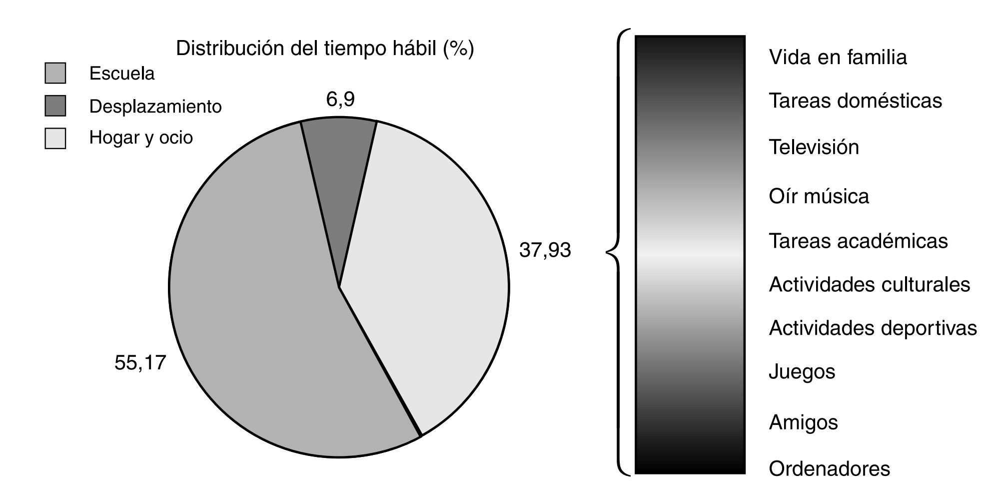


Figura 5.6. *La distribución del tiempo hábil de los estudiantes.*

otros momentos no controlados por la institución escolar (el tiempo libre en el hogar, en la calle o en actividades deportivas...). Lamentablemente, dadas las formas de leer más extendidas en las escuelas, estos tiempos extraescolares son vividos como una liberación del tiempo lectivo, cuando podrían ser un espacio fecundo si, previamente, se han forjado hábitos y actitudes favorables a la cultura lectora. Es en la franja del tiempo libre donde la práctica lectora compite con otras posibilidades más subyugantes que reclaman la atención de los estudiantes en esta sociedad del bienestar, protección y libertad de la infancia y de la juventud. Si el alumno no está “marcado” por el capital cultural favorable fundamentado por la familia o si éste no le ha sido infundido por las prácticas escolares, la lectura tiene muchas probabilidades de perder la batalla para ocupar tiempos menos regulados que suman un 37,93% del tiempo hábil en un día cualquiera, como puede

verse en la figura anterior, en la que se muestra la distribución aproximada del tiempo hábil diario.

La escuela es un ámbito extensamente dedicado a la lectura, pero a su forma singular de entenderla. Los tiempos de lectura en ella no compiten con ningún otro espacio; éste es el tiempo-lugar básico para las experiencias de leer. Al mandar tareas escolares para casa, la escuela “coloniza” además una parte importante del tiempo libre en el que se desarrollan otras actividades. El tiempo escolar araña espacio al extraescolar para el que se pide colaboración a la familia. Por otro lado, hemos de tener en cuenta que las necesidades humanas, las de niños y adolescentes, no pueden reducirse a las que pueda satisfacer la lectura.

> “El tiempo no escolar está muy ‘disputado’, pero en el horario escolar parece que no cabe más recurso que el libro, vista la escasa penetración de las nuevas tecnologías. Como el tiempo escolar no disminuye, si se afirma que existe un incremento de la influencia de lo audiovisual a costa de la menor presencia del libro, entonces quiere decirse que la escolaridad (sin agentes que compitan por su tiempo) no logra hacer arraigar hábitos suficientemente sólidos de lectura. Como dice PENNAC (1993, pág. 50), si la televisión es elevada a la dignidad de recompensa y, como corolario, la lectura es rebajada al papel de tarea, esa ocurrencia es nuestra. Es decir, que si la televisión gana es porque tanto los padres como los profesores no sabemos ganarle”.
>
> (GIMENO, 2003.)

Lo realmente importante, pues, es la calidad del acto de leer en el tiempo de la lectura en las escuelas. Aquí es donde hay que escolarizar a la lectura, aquí es donde fracasa la cultura ilustrada sobre la misma. Las bibliotecas pueden satisfacer las motivaciones de los lectores ya tocados por el virus de querer leer, inoculación que corresponde a quienes proporcionan los primeros contactos (y la falta de los mismos) de los menores con la lectura: la familia y las escuelas.

5.6. Nuevos y viejos lectores en la sociedad del conocimiento

Las condiciones de las denominadas sociedades de la información componen un escenario nuevo para la cultura de la lectura, reclaman un nuevo sujeto lector como tipo humano y ofrecen nuevas posibilidades. Tanto los centros escolares como las bibliotecas (las escolares y las públicas) requieren remodelar sus papeles de acuerdo con las nuevas circunstancias.

Es de todos sabido que una sociedad en la que, para desenvolverse, es preciso un nivel progresivamente más alto de conocimiento necesita del autoaprendizaje a lo largo de toda la vida, porque no cabe pensar en la figura de un sujeto escolarizado para siempre. En la sociedad del conocimiento, los sujetos libres y emancipados necesitan acceder a la información con la máxima disponibilidad de forma permanente. La capacidad de leer y la de saber hallar el texto más oportuno en un momento dado se erigen en requisitos esenciales para la autoformación y la puesta al día constante, hasta el punto de que sería conveniente revisar conceptos como el de derecho a la educación, el sentido de la enseñanza obligatoria, etc. La escuela se ha comportado como lo que hoy llamamos una red *sui generis* de difusión de un conocimiento tenido por valioso por una sociedad que ha cambiado notablemente.

El monumento más emblemático de las sociedades en las que el conocimiento condensado en lo escrito se valora significativamente lo constituyen las majestuosas bibliotecas nacionales, con su pretensión de universalidad (tanto en sus contenidos como en la posibilidad de acceder a ellos). Cualquier otro tipo de biblioteca traduce ese espíritu en alguna medida. Las nuevas tecnologías parecen estar en condiciones de llevar a cabo efectivamente para todos ese ideal ilustrado. Gracias a la integración de la digitalización de la información —en el sentido de conocimiento depositado—, las comunicaciones y la informática, es posible imaginar la disponibilidad total del bagaje de lo escrito. Gracias a la desmaterialización de su soporte, se logra la inmediatez de su transporte y la posibilidad de acceder a todo lo que entre en esa red de forma alfabética para nuestra capacidad de leer.

Rompiendo las trabas espaciotemporales para el transporte y acceso al conocimiento, minimizando la ocupación de espacio para su almacenamiento, englobando progresivamente en una red de redes todo lo digitalizable (letras, imagen y sonido), únicamente aparece un límite posible: la capacidad de los sujetos para acceder a los contenidos de la gran red, sus posibilidades para manejar (comprender, relacionar, etc.) los conocimientos, sus estrategias para encontrar los que necesitan, las motivaciones para “navegar” libremente y, desde luego, la disponibilidad de la tecnología para poder hacerlo.

Todas las bibliotecas locales pueden integrarse en una gran biblioteca virtual accesible para cualquiera desde cualquier sitio. Poder navegar, disponer de las pautas necesarias para guiarse y encontrar rutas fecundas serán nuevas necesidades de los lectores-navegantes a las que atender. Pero el problema básico será el mismo: estar capacitado y querer hacerlo. A los aficionados a explorar se les abre un inmenso panorama. Los que no participen quedarán descolgados ante una gran sima que les alejará de los que sí lo hagan.

Esa sociedad del conocimiento tiene otras peculiaridades que trastocan el papel de las escuelas y proponen nuevos retos a las bibliotecas. Se rompen y se eliminan las fronteras entre los tipos de lectura diferenciados por el género de lo que se lee, por la función de lo leído, por el espacio de lectura y por el tiempo de leer. En el momento en que escribo esto puedo orientar mi navegación lectora por las *Reglas de los hermanos de La Salle* para ver cómo se entendieron las normas de disciplina en el aprendizaje de la lectura (un texto del *género histórico*, que leo con la intención de *aprender conocimiento,* y ésa es la función que espero cumpla el documento; lo realizo de madrugada —esta biblioteca está en la red permanentemente abierta— y lo hago sin levantarme del cómodo asiento desde el que trabajo). Pero, inmediatamente, me *informo* de lo que dice la prensa sobre las elecciones recientes, sin esperar al momento en que se abra el quiosco alejado unos cientos de metros, paso a buscar el mapa del tiempo que hará en Salamanca, vuelvo a las tiras de humor de la prensa digital para sonreír con Peridis y compartir el pesimismo de El Roto, y puedo “bajar” de la biblioteca virtual Cervantes un clásico de la literatura o del pensamiento para leer en el viaje. Antes de cerrar la pantalla, oigo el resumen de noticias de una emisora de radio y una señal me indica que tengo el correo de un amigo que me satisface leer, al que se suma otro convocando a una próxima reunión. Mi maravillosa máquina de la información me lo permite si le pido seguir este paseo lector. Mientras lo hago, un anuncio que presenta unas imágenes con formas humanas voluptuosas reclaman mi atención para observar y hacer otras lecturas, cuando yo estaba concentrado en algo desafortunado que ha dicho el anterior presidente del gobierno...

Esta confidencia sobre mi experiencia puntual en un tiempo concreto refleja los cambios que experimentan mis posibilidades de leer y yo con ellas; cómo se rompen los ámbitos de lectura domesticadores de sus funciones y usos posibles. Lo local se hace global y al revés. Cada uno se halla solo, sin mediadores ante lo escrito, los propios intereses mandan. Lo publicado puede ser inmediatamente leído. No existe especialización de etapas en la vida en las que el adulto (educado) lee por placer o por necesidades del trabajo, mientras en la infancia y adolescencia (sin educación) se lee porque *se estudia*.

El futuro no plantea a las escuelas ni a las bibliotecas la opción entre el libro y las nuevas tecnologías. Como señala POUSTIE (2000), las bibliotecas no sólo tienen que compaginar ambos formatos, sino también convertirse en formadoras y centros de aprendizaje que permitan al público que acude a ellas en busca de información acceder a la amplia y creciente gama de la que existe con formato electrónico. Si la biblioteca puede ofertar lo impreso al mundo restringido de las escuelas, las redes de las nuevas tecnologías se lo abren a ambas. Si la biblioteca es un agente que enseña a navegar por los fondos escritos de los que dispone, ahora deberá hacerlo por los electrónicos.

Por fin, las bibliotecas pueden estar en los centros escolares, en cada aula y allí donde se pueda colocar una pantalla de ordenador. Con los portátiles podemos llevarla con nosotros allá donde estemos, en cualquier tiempo y lugar. Las nuevas redes de acceso al conocimiento desbordan los patrones de domesticación que en las aulas y bibliotecas se han hecho de la lectura. Éste no es un futuro irreal, sino una posibilidad cierta. La duda radica en si las aulas serán capaces de reescolarizar la lectura tomando las posibilidades que se abren y si tendrán los medios y no obstaculizarán el que los estudiantes puedan dentro de ellas, o cuando menos en el tiempo no escolar, disponer de un asiento como el mío desde el que experimentar tantas cosas sabiendo leer.

En un mundo tan sugestivo, la biblioteca no es sólo el lugar del libro, sino el de la sociedad de la información, donde se accede a más variadas lecturas, donde se aprende a encontrarlas. Quizá en este nuevo horizonte tengan que seguir siendo compensadoras de las prácticas escolares. Quizá no puedan realizar ni se les reclamen, esas nuevas funciones, si las fronteras del conocimiento escolar se cierran en los contenidos de las disciplinas tal como se aprenden hoy. Si no somos capaces de hacer interesantes las informaciones que creemos necesarias, otras que sí despiertan la atención y están disponibles en la red ocuparán este ámbito nuevo de lectura domesticándolo a su medida.

Si el tiempo de leer tiene que ser permanente y universal para todos, si tiene que formar un hábito de vida, si cada vez tiene la lectura competencia más fuerte fuera del horario escolar, si las prácticas de lectura tienen que domesticarse de otra forma en la educación —haciendo que sea ésta la que cambie para hacer posibles otras maneras de leer—, si el leer por leer no interesa a los jóvenes, entonces es necesario reestructurar los espacios escolares y el de las bibliotecas[3], de manera que se genere un nuevo marco de posibilidades:

---

[3] A este respecto puede verse el documento *Bibliothéques scolaires et centres de documentation.* OCDE, 2001. Procede del seminario celebrado en Lisboa en 1999 sobre “La escuela en la sociedad de la información: bibliotecas y centros de documentación”.

— Donde se integre lo lúdico con el trabajo basado en la lectura.
— Donde los espacios de la lectura acojan otras actividades culturales.
— Donde sea posible ejercer las diversas funciones de la lectura.
— Donde se rompan las fronteras entre espacios y tiempos dedicados a unos modos especializados de leer. (En la escuela se hace para aprender contenidos, en la biblioteca para consultar y en el tiempo libre para disfrutar.)
— Aprovechando la riqueza y variedad de la información en sus diversos soportes. Uniendo la lectura a otras actividades de interés para atraer y motivar a posibles lectores.
— Haciendo de los lugares de lectura sitios atractivos para los jóvenes, sean las aulas, las actividades extraescolares, la biblioteca... No esperemos a que vengan al entorno ilustrado que hemos creído haber creado para ellos. Vayamos nosotros a su mundo.

TERCERA PARTE

La articulación de un proyecto educativo para una enseñanza relevante y valiosa desde el punto de vista de los sujetos

CAPÍTULO VI

El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje[1]

A veces hacemos de las cosas algo complicado para entender su obvia sencillez; en otros casos las hemos enmarañado tanto que hemos olvidado que eran realmente sencillas. Tenemos esta sensación al hablar del currículum.

Desde muy temprano en la historia de la escolarización se debió despertar la preocupación y el interés sobre *si ir* y el *para qué* ir a las escuelas en quienes valoraban la educación de los menores, jóvenes o adultos. Trataban así de convertirla en un instrumento para lograr algún propósito, bien fuera garantizar un modelo de ciudadano, un tipo de creyente, el miembro fiel identificado con una patria, con una lengua y una cultura, un trabajador competente, un ser adornado de saberes o de competencias para pensar o, más ambiciosamente, hacer del ser inmaduro un tipo de persona modélico. Con la educación se ejerce —o al menos así se cree— influencia sobre el desarrollo y la orientación que pueden tomar los individuos y la sociedad, lo cual no pasa inadvertido a quienes están interesados en producir, reproducir o cambiar un cierto orden político, económico, cultural, religioso, etc.

Aunque en su origen no tendrían nombre para ser identificadas, todas esas intenciones han dado lugar a formas de *reproducir* seres humanos concebidos como seres deseables desde alguna escala de valores. La información, los valores y habilidades que adquieren los miembros de una organización social, grupo o institución no son neutros ni resultan indiferentes, pues tienen que ver con la cohesión, supervivencia y mantenimiento de la jerarquía. Reproducir ideas en otros, moldear sus comportamientos para ajustarlos a una norma, transmitir ideales, etc., son pulsiones básicas que los adultos ponen de manifiesto cuando tienen a su cargo seres “inmaduros”. Partiendo de esta premisa, consideramos que la educación, como hacer y saber hacer prácticos, se nutre de las aptitudes,

[1] Conferencia impartida en la Fundación Boffil de Barcelona. Publicada después: “El curriculun com a text de l’expériencia. De la qualitat de l’ensenyament a la de l’aprenentage”. En BONAL, X. ESSOMBA, M. A. y FERRER, F. (Coords.), 2004, *Politica educativa i igualtat d’oportunitats.* Barcelona, Editorial Mediterrània, págs. 177-197.

maneras de hacer y pulsiones de los adultos para cuidar de los menores e imponerse ante ellos, no necesariamente de forma violenta. El internado y la escolarización ofrecieron un marco propicio para inventar procedimientos para desarrollar técnicamente la pulsión de "modelar al otro", marcando las líneas y depurando las prácticas que configuraron con detalle la manera de entender para qué se iba a las escuelas y qué se tendría que hacer en ellas.

Entrelazada con la pulsión reproductora, existe otra que podemos llamar *productora,* que anima y justifica la pulsión para influir sobre los menores como forma de hacer crecer en ellos o de crear algo nuevo a partir de su naturaleza moldeable. El platonismo entendía que se trataba de desarrollar los gérmenes que cada ser humano llevaba dentro; el ambientalismo y la ilustración consideraron que los estímulos que nos rodean forman el nutriente que construye al ser humano; es decir, son los materiales que hacen desarrollarse a las personas hacia cotas de mayor plenitud.

Las intenciones de quienes ejercen influencias sobre los menores para que en ellos se refleje un determinado modelo de individuo, de formas de vivir y de estar en sociedad son variadas en la cultura y en cada ser humano, como variadas son las prácticas de socialización, conducción y trato a los menores. La educación real o la deseada son plurales pero la escuela es un aparato normalizador.

El conglomerado compuesto por las intenciones para querer influir en otros, los planes que tenemos para ellos, el modelo de ser humano que tratamos de reproducir o de producir conforman el sentido de las acciones educativas; delimitan el *texto* —el tejido, su entramado y los materiales que lo forman— que hemos creado y que vamos rehaciendo constantemente para educar, para guiar y dar contenido a la educación. Ese texto es lo que hace que las acciones con las que influimos en los menores tengan una orientación y un contenido que las caracteriza y las hace peculiares. Esta orientación de la acción no siempre es explícita, ni siempre actuamos con conciencia de servir a su consecución, sobre todo cuando se convierte en rutinaria, pero existe. Es el *texto de la reproducción*, que diría LUNDGREN (1992) y de la producción, añadiremos nosotros. Es lo que llena un proyecto educativo —como intención— y lo que da sentido y llena sus prácticas: la realización. Ese texto es lo que nos guía, una primera concreción de la racionalidad educativa.

Pues bien, cuando nos referimos a las influencias que se ejercen en la escolaridad, a ese texto le hemos denominado técnicamente currículum: lo que contiene el proyecto en sí, los materiales de la reproducción-producción de seres humanos a través de la educación, así como la dirección para desarrollar dicho plan. En la medida que el texto-currículum es explícito, podemos discutirlo, diseñarlo conscientemente, elegirlo, cambiarlo, comprobar cómo se realiza, etc., pero sin olvidar que hay un texto-tejido encarnado y siempre real en la acción, porque el sentido, la orientación y el contenido es inherente a toda acción humana. Para darle una expresión que distinga esta peculiaridad, hemos diferenciado el *currículum implícito* u oculto del *explícito*. El texto que se va haciendo realidad en el desarrollo de las acciones de influir sobre los alumnos (término éste cuya raíz significa alimentarse), generalmente no puede ser reflejado de forma detallada en el texto explícito: en el que figura lo que deseamos que suceda y en el que damos por supuesto lo que está ocurriendo cuando las cosas discurren como estimamos que deben hacerlo. Por lo cual, al hablar, discutir o tomar decisiones

acerca de lo que queremos que figure en el mismo, difícilmente podemos contemplar todo lo que llena de significado a nuestras prácticas, ni podemos tener la pretensión de articular en dicho texto todos los contenidos de las acciones. El texto explícito diríamos que es la expresión de una intención y del contenido; los logros de las acciones son la realidad, no pudiendo predecir el curso de la acción ni los posibles resultados de la misma sino a muy grandes rasgos. Ese texto es, a lo sumo, una especie de partitura que representa una música pero no es música. Debe ser traducida a práctica por ejecutantes y con instrumentos apropiados; la música que suene depende de ellos.

En definitiva, educar tiene una finalidad y de ese impulso normativo se deriva la necesidad de controlar la acción educativa, vigilando qué es lo que conseguimos con lo que hacemos, qué consecuencias tienen nuestras acciones sobre los seres en los que influimos, a qué conocimientos acceden los educandos y a cuáles no.

De lo que hasta aquí ha quedado dicho podemos extraer algunos principios para contextualizar unas cuantas ideas acerca de cómo enfocar un pensamiento —una teoría— sobre el sentido del “objeto” currículum.

6.1. ¿Qué importa: el orden de las intenciones o el de los efectos?

Toda acción de influir en los demás —y la educación lo es— tiene un sentido para quien la emprende. En caso contrario no es más que una rutina. La acción de influir enseñando provoca la producción y elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de influencia. Uno y otro —sentido para quien educa y significado construido para el educado— pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, pero ambos aspectos pertenecen a órdenes distintos. Una cosa es la intención de quienes desean reproducir y producir y otra son los efectos (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores. De ahí la radical imposibilidad de pretender que objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje totalmente simétricos. El currículum real como texto lo constituye la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores; lo que produzcan en los receptores o destinatarios (sus efectos) será como el poso que ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado. Es frecuente el suponer que intención y significado provocado coinciden o deben coincidir, pero la distancia inevitable entre la *enseñanza* y el *aprendizaje* es la que existe entre la intención de la acción de influir y su desarrollo. Así pues, tenemos el contenido de la influencia emprendida por el agente de la acción y su consiguiente puesta en práctica, por un lado, y los significados efectivos que logran los destinatarios, por otro.

Algunas derivaciones importantes se deducen de este postulado. La primera es que, si la influencia efectiva sobre los menores, convertidos en alumnos, es de una naturaleza distinta a lo que expresan las intenciones y el contenido de las acciones desde el punto de vista de quienes las emprenden, los resultados de la educación hay que verlos y analizarlos en el cómo se plasman (se reproducen y producen) sus efectos en los receptores del currículum. Desde hace tiempo sabe-

mos que el despliegue de los contenidos e intenciones de la enseñanza no lleva aparejado procesos exactamente simétricos de adquisición de aprendizajes. El punto de vista de una teoría del currículum (en el sentido no fuerte del término *teoría*), si se quiere apreciar lo que se consigue, tiene que desplazar el centro de gravedad de la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Es decir, hay que orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla, sistematizarla —como decía DEWEY (1960)—, sin dar por hecho que se iniciará por el desarrollo de la acción de la influencia. No es que haya que menospreciar o sustituir a la enseñanza y a los que enseñan como transmisores, sino que la validez de ésta encuentra su prueba de contraste y justificación en el aprendizaje.

Ésta es una formulación de uno de los principios de "la sospecha epistémica" en el pensamiento pedagógico: la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos.

El giro epistemológico hacia el alumno cuenta con una tradición larga en la Enseñanza Primaria y mucho menor en la Secundaria, donde la lógica de la materia se impone hoy en día con facilidad a cualquier otra consideración. Incluso en ésta, el giro hacia el aprendizaje y el proceso de la construcción de significados se aprecia como una causa del deterioro de la calidad de la enseñanza por algún sector del profesorado. Parece como si todo lo que estamos acostumbrados a hacer se estuviera haciéndo bien y no cupiera atisbar y ensayar otras posibilidades. Cuando se aprecian defectos en el sistema de enseñanza se achacan al haberse dejado de hacer las cosas como "cuando se hacían bien". Citar las necesidades de los alumnos es ceder el terreno para después lamentarse del declive de la enseñanza. Hoy y entre nosotros, es en el nivel de Secundaria donde más se identifica al "buen texto" del currículum con la buena práctica y los buenos resultados, mucho más de lo que ocurre en la Enseñanza Universitaria. Cuando esa lógica falla, el motivo se busca en otra parte (en la familia, en el nivel anterior, en el alumno y en su falta de capacidad, o en el insuficiente esfuerzo), nunca en el propio texto o en la acción de los agentes que lo desarrollan y educan. La contrarreforma del sistema de notación en las calificaciones, llevada a cabo en julio de 2003 por el Ministerio de Educación del gobierno central del Partido Popular, no siendo una medida con importantes consecuencias, denota el claro propósito de arrasar con cualquier rastro que suponga perder la hegemonía del texto, peligro que al parecer tenían las calificaciones como el *"progresa adecuadamente"*, que aludían a procesos radicados en el sujeto que crece, y no a si domina o no el texto como algo sustantivo.

Incluso en la Universidad —lugar por excelencia donde nacieron, se formalizaron y se desarrollaron los formatos de los textos curriculares durante una larga tradición— se detectan ahora movimientos hacia una mayor valoración del poder regulador de las prescripciones escritas. Con motivo de la convergencia que reclama la homologación de títulos según los acuerdos de Bolonia, empieza a hablarse de cambiar el interés que actualmente se concede a la organización docente, las prácticas de enseñanzas de los profesores y los contenidos de los planes de estudio, por una mirada más atenta hacia cómo aprenden los alumnos, qué experiencias han de tener o qué competencias generales deberían adquirir.

En vez de preocuparse y obsesionarse por la *calidad de la enseñanza,* es preciso hablar más de la calidad del aprendizaje. En lugar de dejar que se imponga la idea del "profesor quemado" hay que contraponer la del alumno hastiado. Si consideramos lo que los alumnos sienten, según la encuesta que realizó UNICEF (1999) en América Latina, España y Portugal, es frecuente en los menores el sentimiento de infelicidad. El 30% de los niños de América Latina y el 19% de los de la Península Ibérica no se sienten felices. En un 42% de los casos el rendimiento escolar es la causa de la insatisfacción. Cuando se les pregunta si harían comentarios desfavorables al director de la escuela: el 57% en América Latina y el 60% en la Península Ibérica tiene comentarios desfavorables que hacer a los directivos de su centro. Los entrevistados manifiestan que es más fácil plantear problemas cuando existe proximidad y buena relación entre los profesores y los alumnos. El 70% de los menores hace comentarios desfavorables sobre los profesores en la Península Ibérica, porcentaje que desciende al 51% para el caso de América Latina. Datos que vienen a decirnos que se produce una mayor insatisfacción entre los españoles y los portugueses respecto de la escuela. El informe de la UNICEF concluye con este comentario:

> "A modo de conclusión —provisoria y tentativa— podemos decir que *La voz de los niños* es un instrumento decisivo en el intento de corregir una peligrosa asimetría que consiste en que, mientras aquéllos que se ocupan con seriedad de los temas de la infancia consideran cruciales los grandes problemas de la democracia, todavía son muy pocos aquéllos que se ocupan con profundidad de los temas de la democracia y, al mismo tiempo, otorgan a la infancia la importancia que merece.
>
> *La voz de los niños* es una forma más de confirmar lo que ya muchos saben y repiten: que si la democracia es buena para los niños, los niños son buenos para la democracia".
>
> (Pág. 38.)

La mirada hacia el niño hizo que éste fuese un punto de referencia para el pensamiento educativo en general y para los enfoques curriculares en particular durante el siglo XX; la mirada hacia el aprendizaje es la síntesis de esa orientación y de la exigencia de una sociedad en la que el conocimiento desempeña un importante papel. A la vista de las opiniones expresadas en las discusiones y tomas de posición en torno a la *Ley de Calidad,* tenemos motivos para creer en la pervivencia de algunos de los rasgos de las antropologías negativas que recelan de los menores y hasta suponen que la naturaleza de éstos tiene algo de perverso (GIMENO, 2003).

La desafección hacia la enseñanza por parte de muchos alumnos e incluso el fracaso escolar tienen que ver con el giro insuficiente hacia el aprendizaje y la desconsideración de quienes aprenden. El fracaso no es sino el reconocimiento de un desfase o falta de logro, desde el punto de vista de quienes emprenden las acciones educativas, entre el referente no cuestionable del "texto curricular" y los significados que demuestran haber adquirido los alumnos. Éstos son considerados como deficitarios, achacando la responsabilidad del déficit al destinatario de la enseñanza.

6.2. No obstante, el texto del currículum tiene su valor. ¿Qué poner en él?

El texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos. Este principio es válido cuando el texto que se propone es innovador, si bien hemos de moderar las expectativas infundadas de un cambio real a partir de hacer público el sentido de nuestro plan; también lo es cuando el texto es regresivo e involutivo. Toda propuesta de texto es traducida por los lectores. Al interpretarla puede ser enriquecida y hasta subvertidas sus intenciones. Un texto regresivo ni siquiera dice a los "lectores" algo acerca de alguna "tierra prometida", sino que se limita a reafirmar la "tradición tradicional", valga la expresión, pues tradiciones también las hay de progreso.

Refiriéndonos a los textos del currículum, hemos de partir de la idea de que no constituyen en sí mismos la tierra prometida, pero puede ser un mapa mejor o peor para ponerse a caminar en su búsqueda. El problema está en ser conscientes acerca de su valor operativo limitado, por aquello de que la buena partitura no es exactamente la música, ni el mapa es el terreno. Es útil cuando el texto que codifica la música lo toman buenos músicos y existen buenos instrumentos. Poner demasiado énfasis en el texto y no prestar atención a las condiciones y agentes de la ejecución es desnaturalizar el valor y poder del texto; es pensar que más que de una partitura —siguiendo con la metáfora— se trata de las fichas perforadas del organillo en el que el ejecutante, con vueltas de manivela regulares, las convierte mecánicamente en melodías[2].

Entonces, admitiendo la importancia de disponer de un buen texto curricular, hay que entender que existe una separación, por las razones ya comentadas, entre la prescripción de contenidos en el mismo y su organización pedagógica para provocar la experiencia de la que se extraerán los significados. Es a los profesores y a la confección de materiales a quienes corresponde provocarla.

Determinar las competencias de los agentes que elaboran y desarrollan los textos curriculares no es sólo una manera de señalar a quienes tienen el poder de hacerlo, sino de aclarar las responsabilidades de cada cual. Dejemos de ver en las propuestas que da a conocer la burocracia de las administraciones la fuente de nuestras desdichas o el bastón imprescindible para caminar como si fuésemos desvalidos. Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa. En vez

[2] La reforma curricular desencadenada a principios de los años ochenta fue un ejemplo de desacralización del texto, cuando se comenzó a experimentar sin dirección centralizada nuevas formas de aprender por parte no sólo del alumnado, sino también del propio profesorado. Posteriormente, el Diseño Curricular Base de la LOGSE en 1990, en vez de ser propuesto como una "base" o partitura a interpretar, olvidó que los "músicos" no estaban acostumbrados ni habían aprendido a interpretar textos curriculares y que los instrumentos eran los viejos. Antes de que el Partido Popular impusiera los nuevos currícula, ya se había comprobado la inutilidad del lenguaje del texto por sí mismo. Los textos curriculares de la LOCE no fracasarán porque como textos no pretenden nada nuevo y porque reproducen los códigos tradicionales que están bien asumidos.

de pasar a ser agencia de su desarrollo, tendrían que crear condiciones y proporcionar medios, pero no suplir las funciones de los intérpretes, más allá de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto.

Creemos que en esencia ese texto debe contener una valoración de la cultura como fuente de la experiencia y de los significados del aprendizaje que se va a obtener. Es preciso valorar muy positivamente la función de la escolaridad como fuente de cultura que se transformará en conocimiento, en saberes que han de convertirse en capacidades, habilidades, modos de pensar e interpretar el mundo, en formas de expresarse y de ser. Una orientación que se opone tanto a la visión —que considera que el presunto valor potencial de los contenidos justifica *per se* su exigencia a los alumnos, independientemente de cómo sean asimilados—, como a la romántica idea de que el alumno es un ser que se autodesarrolla nutriéndose espontáneamente de los estímulos externos. La racionalidad pedagógica radica en el dominio de las claves para que, partiendo de una selección relevante del saber o de la cultura, ésta sea incorporada significativamente por el aprendiz con métodos razonables y motivadamente. La mirada pedagógica filtra y traduce contenidos, no prescinde de ellos.

Es preciso dejar claro que los objetivos educativos respecto de los contenidos no pueden circunscribirse a los marcos establecidos por las tradiciones de las asignaturas, formas éstas que son el resultado de unas tradiciones que pueden y deben cambiarse.

6.2.1. "Textos" de contenidos de la educación y del currículum

Cuando las consideraciones que hacemos sobre el texto curricular y la tarea de confeccionarlo e implantarlo se imponen sobre el significado de los aprendizajes —habiendo perdido aquél el carácter general de ser un *texto de la educación*—, estamos de alguna manera asistiendo a la pérdida del papel del *sujeto* como referente esencial en la educación y de la enseñanza, a favor del utilitarismo alicorto, de la profesionalización de los currícula y del dominio del mercado sobre los valores desinteresados del humanismo y del aprender por el querer saber. Esa pérdida tampoco es ajena a una interpretación restrictiva del derecho a la educación, especialmente en la enseñanza obligatoria.

Hemos concedido a la educación la posibilidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, y a su mente, su cuerpo y su sensibilidad. Se requiere, pues, de un texto y de una acción holísticos, de amplia cobertura, que se desarrollen en las escuelas. La esperanza de que así mejore la dignidad humana hace de la educación un bien moralmente deseable y un derecho de todos los individuos. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas y el que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto que profesionales, como *enseñantes* del texto curricular y, por ser eso y sólo por ello, se sienten *educadores* y no al revés: sentirse docentes en tanto se consideran y son educadores. Es necesario partir del principio de que los fines, y por tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como *contenidos* del currículum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos esenciales por los

que hay que velar en los centros y en las aulas. El currículum contiene un proyecto educativo al servicio del cual se ponen las asignaturas y el trabajo de los profesores y profesoras.

En la aplicación de la LOGSE se distinguió el *proyecto curricular* del *proyecto educativo*, denominación ésta que se venía utilizando anteriormente y que no gozaba de las simpatías de la izquierda, que veía en esa expresión la significación impuesta por los centros privados para singularizarse, al margen del sistema público. La investigación educativa acerca de las "escuelas eficaces" o "centros de calidad", como ahora los denominan, vino a decirnos que los centros que *trabajan* de acuerdo con un proyecto educativo (que no es lo mismo que decir que se tiene un proyecto o que burocráticamente se exige tenerlo) no sólo generan más satisfacción, sino que son más eficaces en el logro de resultados académicos, que son productos del desarrollo del currículum. Contemplar la posibilidad de un *proyecto curricular* al margen de otro educativo fue un tecnicismo innecesario que, además de confundir, separando lo que va y debe ir unido, conduce a que el currículum se entienda al margen de "lo educativo", lo que viene a interpretarse, en definitiva, como una reducción de la educación a la enseñanza de las materias o asignaturas.

El currículum no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico —no sólo figurar en el texto— el logro, al menos, de los fines de carácter educativo que citaremos a continuación, aunque los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad. Consideramos que estos fines constituyen derechos del alumnado, y como tales se convierten en obligaciones para profesores encerrados en su asignatura:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.
- Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.
- Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas, lo que implica la transformación de éstas.
- Afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Hacerle consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla *también* como "suya"; la de cada grupo, cultura, país, modo de vida...
- Capacitarlo para la deliberación democrática.

De esta forma queda clara la distancia semántica entre la carga transformadora que este abanico de propósitos supone y el haber reducido la educación a la escolaridad preocupada por un éxito escolar, lo cual genera todo un "abismo teleológico" que empobrece la idea de la educación.

6.2.2. Los contenidos no son metas, sino materiales para hacer competentes a quienes aprenden

El contenido no es algo que se absorbe, como un tejido hace con el agua, y que se puede volver a recuperar oprimiéndolo o que, simplemente, se evapora dejando incólume su capacidad de absorción, sino que educativamente es algo valioso en tanto se absorbe y se convierte en tejido. Lo importante es, pues, la cualidad o la competencia de la que dota al aprendiz. No se trata de sustituir los contenidos por los procesos, como a veces se ha dicho, o por la nada y el vacío cultural, como les gusta decir a algunos críticos del sistema educativo actual y defensores añorantes de un pasado que nunca existió o que, de haber existido, sería de unos pocos[3]. Con el término *competencia* queremos significar, no tanto el ser buen conocedor de una técnica, una disciplina o un arte, sino que le damos el sentido de *tener aptitud*. Aunque el término está muy viciado por el uso que se ha hecho de él en el contexto de la formación profesional, al aludir a la adquisición de destrezas prácticas, y por su aplicación al análisis de tareas de puestos de trabajo, en algunos ámbitos se rescata su uso para señalar con otra denominación a las capacidades generales.

En el seno de la Unión Europea (EURYDICE, 2002) se esta desarrollando una iniciativa de convergencia tendente a homologar los sistemas educativos en torno a una relación de competencias básicas u objetivos estratégicos, reclamadas por el proceso de globalización y sus manifestaciones en los ámbitos cultural, político, económico y medioambiental.

Reconociendo el papel que desempeña el conocimiento en el desarrollo económico, en la prosperidad cultural y en la satisfacción personal, y teniendo en cuenta la necesidad de transferir el conocimiento relevante a competencias básicas que faciliten la rápida adaptación a un mundo cambiante, se aprecia la urgencia de determinar cómo debe estar capacitado el adulto del futuro para un proceso de educación permanente y qué ha de hacer la educación para lograrlo.

Para transformar los contenidos en nutrientes de las capacidades se requeriría que en el texto curricular se seleccionaran contenidos relevantes y se articularan según, al menos, los siguientes principios que los harían más educativos:

---

[3] Véase la entrevista a RODRÍGUEZ ADRADOS, en El País (22-9-03), en la que a la pregunta de si las reformas educativas premian la utilidad de los saberes por encima de otros valores y contenidos, el entrevistado responde: "El gran problema es que, como resultado de todo ese proceso, se ha extendido la enseñanza, pero rebajando los niveles. Se han reemplazado contenidos por aquello de 'aprender a aprender'. No aburrir a los alumnos, quitar todo lo que requiera demasiado esfuerzo, empezar a explicar la geografía por lo que está cerca no por el Amazonas o por el Nilo, sino por el Manzanares. Para mí esto es empobrecimiento y reducirse a lo pequeño, porque hay mucho que el alumno no podrá conocer a menos que le demos datos, pistas, estímulos, información. En el libro cuento la anécdota de mi entrevista con el director general, don José Segovia, a quien yo le dije en 1984, y a propósito del Libro Verde: 'Van a bajar los niveles'. Él me contestó que lo que yo pretendía salvar eran 'conocimientos inertes' y que para esos conocimientos ya estaban las enciclopedias, la televisión. Hoy a esa lista podría agregarse Internet, donde aparece todo lo humano y lo divino. Pero incluso para usar Internet hay que saber tener conocimientos, saber jerarquizar, clasificar, tener ciertos datos previos para saber poner las cosas en contexto y distinguir lo que es importante de lo que no".

a) Consideración amplia de los contenidos esenciales y relevantes de los diferentes campos culturales del saber, la tecnología, las artes y las formas de expresión y comunicación.
b) Considerar las materias en la medida de lo posible como territorios controvertidos.
c) Establecer las conexiones interdisciplinares posibles entre las áreas y asignaturas: para comprender mejor la realidad, la existencia de interacciones entre las dimensiones de la experiencia humana, aplicar el conocimiento a la resolución de problemas, explicitar conexiones en la génesis histórica de los diferentes campos del saber, descubrir interdependencias epistémicas y metodológicas, etc.
d) Desarrollar competencias transversales, como la lectura, los hábitos de trabajo, etc. En todas las áreas se debe leer e interpretar textos. Además debería cultivarse la lectura no sometida al estudio y al trabajo en tareas académicas. Cada día se debería leer algo "por leer", a elegir libremente por el estudiante y sin más evaluación que la comprobación de haberlo realizado o no.
e) Que capaciten para el conocimiento y análisis de las variadas actividades humanas y modos de vida.
f) Concienciación sobre temas y problemas que afectan a todos en un mundo globalizado: el orden mundial, el hambre, agotamiento de los recursos, la superpoblación, la contaminación, la desigualdad, la emigración,…
g) Adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible, para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y concienciar acerca de la diversidad humana, base del respeto y tolerancia a las diferencias.
h) Analizar y valorar las contribuciones más señaladas al progreso humano, desde la vela, al teléfono móvil, la imprenta, la aspirina, la penicilina… la bóveda, la democracia.
i) Extraer de la narrativa acerca de la ciudadanía en democracia contenidos y directrices para cualquier asignatura, para cualquier profesor y para cada acción.

6.3. A cada cual lo que le es posible y le corresponde, de cada cual según su responsabilidad

Diseñar los textos curriculares y desarrollarlos compete a diversos agentes en nuestro mapa político y de acuerdo con una larga tradición que no se ha modificado en sus líneas generales, aunque sí ha experimentado cambios importantes. En España, como en otros muchos países, los primeros y más visibles redactores del texto curricular son las administraciones con sus aparatos burocráticos, técnicos y expertos.

Las administraciones educativas, por su parte, se debaten en un mar de contradicciones y de conflictos en los temas curriculares, pero su acción no deja de traslucir el hecho de que contamos con una tradición de control e intervencionismo burocráticos basados en la regulación del sistema educativo centrado más en los procesos (en el qué se hace) y no en los resultados (el qué se consigue), lo

cual ha fomentado una notable proclividad a regular el "texto curricular" y su desarrollo, despreocupándose, por ejemplo, de las desigualdades que los resultados muestran y de las arbitrariedades que se esconden debajo de algunas diferencias en los rendimientos académicos. En su afán de condicionar *lo que se hace,* se llega a concretar, por ejemplo, qué autor y qué lectura han de realizar los estudiantes en una determinada asignatura.

Controlar los contenidos del texto curricular que los menores van a tener que aprender en las aulas constituye un ejemplo de un poder cuyo ejercicio puede justificarse por razones que aluden a motivos, por lo general bienintencionados y confesables [como puede ser proporcionar conocimientos indispensables, ofrecer una formación adecuada, defender a los alumnos —como decía Stenhouse (1984)— de los malos profesores, garantizar la continuidad de una cultura, etc.]. Pero dicha intervención puede pretenderse y realizarse también por otras razones menos confesables o no explícitas (caso del querer mantener el apoyo a unas creencias religiosas, sostener un determinado orden moral y político, asegurar la presencia de contenidos pertenecientes a una determinada corporación académica o profesional, etc.). El simple hecho de que en el tiempo de la escolaridad no puede aprenderse todo lo que merece la pena o se considera importante para ser adquirido, obliga a una selección que alguien tiene que hacer con algún criterio. ¿A quiénes corresponde hacerlo y con qué criterio?

Todo sistema o red de difusión del conocimiento y saber almacenados que la humanidad ha descubierto y puesto en funcionamiento —ahora se dice *de la información*— ha contado con sus mediadores y mecanismos de control entre el saber depositado y los posibles destinatarios, dando lugar al establecimiento y puesta en funcionamiento de los correspondientes mecanismos de vigilancia y hasta de censura. Esto ocurre en las relaciones interpersonales entre adultos y menores, en tanto son un medio de transmisión, que se rigen por criterios y valores que varían de unas culturas a otras y entre clases sociales.

Apenas llegada la imprenta a España, en 1502, los Reyes Católicos promulgaron una pragmática en Toledo según la cual se prohibía imprimir y vender libros sin licencia de los residentes de chancillerías u obispos. El nuevo invento constituía un instrumento poderoso de difusión de temas y a públicos que desde sus inicios preocuparon a quienes habían tenido el control del pensamiento depositado en la escritura. Se inauguraba en España la censura de lo publicado (lo que es accesible al *público*), que con tanta dedicación ejerció el Santo Oficio condenando a muerte a los impresores y libreros que vulnerasen ese mandato. Un edicto imperial de Carlos V ordenó que todos los libros de Lutero y sus adeptos fuesen retirados de su circulación y quemados públicamente. Añadía que quien imprimiere o distribuyere libros heréticos sería tenido por reo de traición. No se publicaría nada sin la censura eclesiástica ejercida por censores nombrados por las autoridades del Imperio, requiriéndose el nombre y dirección del impresor, al que se le exigía licencia imperial. Se obligó a los libreros a exhibir en sus tiendas una lista de todos los libros prohibidos, así como disponer de un catálogo de cuantos libros almacenaban. La Iglesia católica en nuestro país ejerció la potestad de vigilar la edición de libros escolares hasta, aproximadamente la mitad del siglo XX, cuya publicación requería de la obtención previa del *Nihil obstat, imprimatur* (que significa: "No hay inconveniente, imprímase").

Los revolucionarios franceses pronto se dieron cuenta de que con la fácil tirada de panfletos y pasquines cualquiera podía comunicar sus ideas políticas y "traicionar" la verdad revolucionaria.

Estos precedentes de formas duras de control se ejercieron durante el franquismo en la regulación de los libros de texto, aunque su mentalidad intervencionista secularizada y suavizada se ha mantenido hasta prácticamente nuestros días. Un decreto publicado en 1974 establecía que:

> "La utilización de libros y en general de todo material didáctico destinado a cualquier área o actividad de la Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, requerirá, en cuanto a contenido y precio, la autorización del Ministerio de Educación y Ciencia".
>
> (BOE de 13-IX-1974.)

La Orden Ministerial del mismo año especificaba el listado de material objeto de esta autorización preceptiva para poder ser utilizado: Guías didácticas del profesor, libros del alumno, libros de biblioteca de aula, así como cualquier otro material escolar que, sin corresponder a ninguno de los grupos precedentes, fuera requerido por la labor docente, tales como colecciones de láminas o modelos, diccionarios, atlas, material de paso para medios audiovisuales y otro material científico" (BOE de 16-XII-74).

En 1992 el Ministerio de Educación del gobierno socialista abordó la reforma de esta legislación, obsesionada con la vigilancia de lo que pueden leer los estudiantes, y orientó el control más claramente hacia los aspectos pedagógicos de los procesos de enseñanza, dando profusas directrices que recogieron los currícula promulgados:

> "Los proyectos editoriales —estipula el decreto regulador— aportarán de forma explícita la organización y distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como los métodos pedagógicos pertinentes contemplados en los reales decretos que establecen el currículum de las correspondientes enseñanzas. Asimismo, el tratamiento de los contenidos atenderá a la distinción de conceptos, procedimientos y actitudes sobre la que se organiza el currículum".

Se reconoce una mayor autonomía a las editoriales y a los profesores para confeccionar sus propios materiales utilizados en su enseñanza, por el sencillo mecanismo de que el trámite de aprobación que venía siendo aplicado entiende que la vigilancia ministerial no puede alcanzar a todo escrito que puede entrar en las aulas ["Lo dispuesto en el presente real decreto —dice la norma—, (...) no será de aplicación a la producción editorial que profesores y alumnos utilicen como material de apoyo y que no esté destinada de manera especifica al desarrollo de una determinada materia o área del currículum"].

Dada la tradición que tenemos en política del currículum, creo que es conveniente recordar la prevención de "no hacer pedagogía con el Boletín Oficial" desde las administraciones, no intervenir en el diseño más allá de lo estrictamente necesario y propio de su responsabilidad y no poner vallas inútiles a la información hoy. Hacerlo es ineficaz, limita a los profesores y los desposee de la responsabilidad de su propia práctica, oficializa modas efímeras, crea inseguridad, con-

fusión, etc. Esa tentación es tanto más poderosa por cuanto los administradores ocupados en estos temas suelen ser profesores.

El papel de las administraciones es el de regular, facilitar, evaluar y mediar entre el sistema escolar y los agentes que crean conocimiento y cultura en general, respondiendo a las necesidades de la sociedad y del bien común, como garantía de protección de la racionalidad científica, de aprecio del legado cultural, de la igualdad, la no discriminación, la autonomía de profesores, la libertad de pensamiento de los estudiantes y la convivencia democrática, en un mundo que requiere de esquemas complejos y cambiantes para comprenderlo y actuar en él responsablemente.

A la administración le corresponden las funciones de regulación de mínimos, la provisión de los medios oportunos, la formación del profesorado y el control de la política desarrollada. Las orientaciones científicas y técnicopedagógicas deben quedar para el diálogo dentro de "la sociedad civil" relacionada con la educación: profesorado, especialistas, intelectuales, técnicos y representaciones de madres y padres y de otras instancias sociales.

6.4. Nuestro particular "vademécum[4]" para el currículum. Principios para la traducción pedagógica del texto en prácticas

En el *desarrollo* del currículum la pedagogía desempeña el papel de proveedora de principios orientadores de la práctica, traduciendo los contenidos en función de finalidades generales según las peculiaridades de los sujetos. No son criterios autónomos, sino principios para transformar la cultura relevante seleccionada en aprendizaje significativo. Tienen que aplicarse en situaciones concretas, razón por la que resulta difícil entender su operatividad sin ejemplificarlos. Por eso, entre otras razones, no pueden ser regulados en el currículum prescrito para todos, ya que operan en lo que denominamos como *currículum en acción.* Nos parecen interesantes las siguientes sugerencias:

a) Aprovechar las variadas fuentes de información, cultura y estudio que ofrece la sociedad del conocimiento: escritos, imagen, sonido, ... para salir de las limitaciones del libro de texto.
b) Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos alicortos.
c) Organizar globalizadamente los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la "docencia en equipo". Además de las conexiones interdisciplinares de contenidos, se pueden juntar actividades y medios en unidades temáticas de una cierta complejidad y duración en su desarrollo.
d) Estimular y ejercitar las variadas formas de expresión en las realizaciones o trabajos de los alumnos.

[4] Significa el libro de fácil manejo para consulta inmediata de nociones o informaciones fundamentales. Del latín *vade* (va o anda) y *mecum* (conmigo).

e) Motivar hacia los contenidos y actividades no es algo que se pueda dar por supuesto, ni surge normalmente de forma espontánea, hay que provocarlo con una enseñanza interesante. Es preciso buscar y promover las motivaciones permanentes hacia el aprendizaje y las actitudes positivas hacia la cultura, como forma de enseñar a *aprender y a querer aprender.*
f) Explotar todos los tipos de aprendizaje posibles en cada unidad: conocimientos, habilidades, hábitos, adquisición de actitudes y valores...
g) Cultivar las virtudes o hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, contraste dialogado de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se reconstruye constantemente.
h) Ejercitar virtudes sociales como la tolerancia, cooperación, ayuda...
i) Atención a necesidades de compensación inmediata y como estrategia de vigilancia continua: evitar lagunas, reforzar competencias básicas...
j) Reconocer y estimular los valores, opiniones y manifestaciones de la individualidad y la autonomía de las personas menores, dentro de un orden presidido por el respeto a los demás y a la necesidad de un ambiente de trabajo productivo y motivador.
k) Dar continuidad curricular a lo largo de períodos, ciclos y grados, así como respeto a la progresividad de los niveles de exigencia, de acuerdo con las necesidades individuales.
l) Los centros educativos no son los únicos recintos donde se conecta con la cultura o la información aprovechable en el desarrollo del currículum.

Hasta aquí hemos repasado algunos temas sin la pretensión de configurar teoría comprensiva alguna del currículum. Tampoco hemos explicitado muchas ideas que no hayamos manifestado en algún otro lugar con anterioridad. Valga lo dicho como notas para el recuerdo de problemas que consideramos importantes y que pueden incitar a la discusión.

CAPÍTULO VII

Propuesta de directrices para el desarrollo del currículum basado en el derecho a la educación

Si la educación necesariamente tiene un sentido, camina en una dirección y cumple una serie de funciones, tratar de aclarar ese sentido es fundamental para realizar una práctica reflexiva. Esta racionalidad que dota de dirección la poseen los grandes discursos que sirven de apoyatura, referencia y sostén de nuestras acciones, del sentido de lo que hacemos en el mundo y del mundo que aspiramos que se haga realidad. Esas narraciones han variado con el tiempo y adoptan expresiones tan dispares como la búsqueda de la perfección de los griegos (*areté)* (que pretendían lograr por medio del cultivo de la educación física y de la música), o el objetivo profesionalizador que prima hoy en las universidades, por ejemplo.

Tras los abusos causados por la pretensión de exclusividad de las grandes visiones que difundió el espíritu ilustrado y las filosofías del *hombre nuevo*, y tras el vacío que ha generado el descreimiento y relativismo de las posiciones post-modernas, la humanidad, las sociedades, los grupos y los individuos necesitan vertebrarse sobre aspiraciones comunes que hagan de cemento aglutinante para poder vivir juntos, salvo que consideremos que su único destino es el consumo, el triunfo individual o el desarrollo económico, convertidos en gran narrativa para señalar el fin apetecido de *lo humano.*

Con toda la modestia, con todo el respeto a la diversidad cultural, con la aceptación de la necesidad de diálogo, consultas o participación democráticas, creemos que el gran relato normativo y orientador de los derechos considerados como *universales* puede ser una guía para deducir directrices para la educación en general.

7.1. Los derechos universales como fundamentos para un acuerdo sobre el mínimo común para el currículum básico

Cuando se habla de *derechos humanos* en relación con la educación suelen abordarse generalmente tres tipos de enfoques: *El primero* y más frecuente se refiere al *derecho a recibir educación,* a cómo se cumple o en qué medida se

hace efectivo el derecho fundamental de todos a beneficiarse de la educación. En este sentido se habla de déficit u obstáculos como el analfabetismo, la escolaridad que no se cumple, la retórica ineficiente de las estipulaciones normativas de carácter legal, el abandono escolar, la persistencia de la desigualdad, etc. La educación es un bien *per se* y toda lacra que impida que la educación (entendida como *escolarización*) no sea universal y efectiva es un obstáculo al disfrute por parte de todos de ese bien.

Admitiendo esa reducción (la de educar a escolarizar), ser escolarizado es el primero y mínimo de los beneficios que deducimos del derecho a acceder a la educación; poder permanecer por largo tiempo escolarizado constituirá un segundo nivel de aspiración y de logro. En cualquier caso, ambos pasos solamente son fines en sí mismos para satisfacer las necesidades de cuidado que precisa tanto el menor como su familia. Para cualquier otra finalidad, esos pasos son sólo medios que cumplen fines sustanciales si en ellos se desarrollan procesos determinados, pues no todo lo que ocurre en la escolaridad satisface cotas del derecho a educarse. Incluso podemos dar cuenta de comportamientos de las personas y usos institucionales que manifiestamente caminan en sentido contrario, impidiendo su realización. Es decir, que es precisa una cierta sospecha preventiva que nos lleve a revisar el *cómo* se satisface el derecho a la educación y sus repercusiones, y a tomar medidas correctoras.

El segundo tipo de planteamientos se refiere a cómo se abordan los temas relacionados con los derechos humanos en los centros educativos, en la formación general, a su presencia en los contenidos de los currícula escolares. Ésta sería la perspectiva de los *derechos humanos en la educación* como contenidos de la misma, que no es precisamente muy positiva en nuestro caso. Según el informe de Amnistía Internacional (AI, 2003) sobre esta cuestión en España, realizado en 2002, el desconocimiento sobre el tema es norma general:

> "AI ha comprobado el escaso interés del Estado español en promover la educación en derechos humanos, no creando ninguno de los mecanismos para cumplir los objetivos del *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Es decir, no se ha puesto en marcha ningún comité nacional o autonómico, ningún plan de acción ni ninguna estrategia".

Esta perspectiva no sólo pretende dar a conocer un legado cultural importante, contenido en las declaraciones correspondientes de derechos, sino que, al ofrecer modelos de convivencia, respeto, solidaridad, etc., podemos aspirar a que esos ideales los incorporen los educandos como criterios para su vida individual y en las relaciones con los demás.

Un tercer tipo de preocupaciones se refiere a cómo se respetan los derechos humanos en las prácticas educativas, cómo deben ser éstas de acuerdo con esos derechos, cómo se valora a los menores, qué papel juegan en su propia educación, en qué medida pueden hacerse oír, etc. Ésta es la perspectiva de la *educación desarrollada según los derechos humanos*, tanto el derecho a la educación como otros con los que éste se relaciona.

Pues bien, ésta es nuestra perspectiva en el presente trabajo, que supone pensar la educación, diseñarla y realizarla de acuerdo con un enfoque moral y

político: la educación modela al ser humano y —ahora, pedimos nosotros— el ser humano, en tanto que sujeto del derecho a la educación, tiene que modelar la manera de entenderla, de conducirla y valorarla; es decir, que el sujeto con sus derechos sea la referencia de lo que debemos darle y de cómo hacerlo.

El *derecho a recibir educación,* el acoger los *derechos humanos en la educación* como contenidos del currículum (bien se contemplen constituyendo una materia, bien sean objeto de enseñanza repartidos entre varias de ellas, bien se consideren como objetivos transversales a toda la enseñanza) y el desarrollar la *educación acorde con los derechos humanos* son referencias complementarias e interdependientes (véase Figura 7.1) para concebir la educación y realizarla con una visión universal y moral.

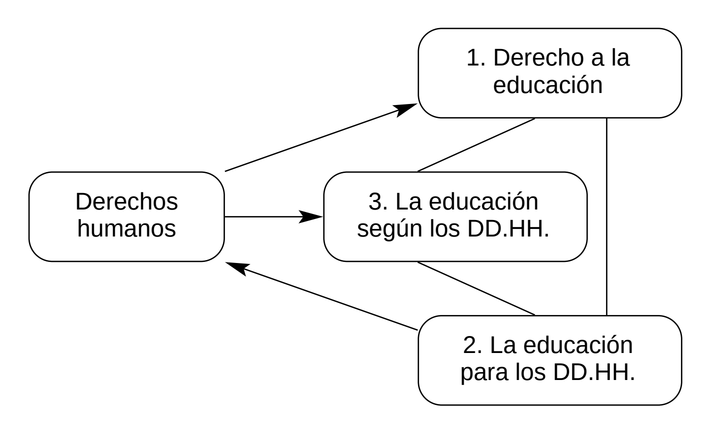


Figura 7.1. *Las vertientes de los derechos humanos en la educación.*

Añadimos tres anotaciones complementarias para precisar mejor nuestro enfoque.

Primera. El derecho universal a la educación, reconocido como tal en la Declaración de Derechos del Hombre y en la del Niño, no es un derecho que pueda ser analizado de forma aislada, sino en relación con otros derechos sobre los que incide decisivamente. Comprender y realizar la educación entendida como un derecho implica considerarla como capacitadora para el ejercicio de otros derechos; es decir para potenciar al ser humano como ciudadano más pleno. Tal efecto derivado sólo puede producirse si la educación cumple de forma adecuada sus funciones. Sin disponer efectivamente de los derechos sociales —la educación entre ellos—, los derechos civiles y políticos son prácticamente inviables. Aunque los primeros se han reconocido como tales derechos con posterioridad a los restantes, en la práctica los derechos sociales deben tener la prioridad. Sin el disfrute de un cierto nivel de educación, la libertad de expresión o de participación política, por ejemplo, son poco efectivas, y la dominación de unos sobre otros será inevitable. Por todo eso, se suele admitir que el derecho a la educación tiene una importancia que se proyecta más allá de su contenido, al depender de él la posibilidad de ejercitar otros derechos, así como el grado en el que puedan realizarse los derechos civiles, los políticos, los sociales y los económicos. Es tanto

como decir que el derecho a la educación afecta a las posibilidades de realización como persona, al poder ejercer plenamente la ciudadanía y a la capacidad de insertarse como miembro útil en la sociedad. Un individuo y una sociedad no pueden ser libres si no disponen de la libertad de pensamiento y de expresión. Éstas son imposibles sin instrucción en las sociedades avanzadas, más en las ahora denominadas *de la información.* Por tanto, los déficit de educación se proyectan en la incapacidad insuperable para las libertades de los individuos o grupos que los padecen.

Segunda. El *derecho a ser educado* se ha traducido, por una serie de circunstancias históricas, aciertos y necesidades ocurridas a lo largo del tiempo, en el poder *estar escolarizado*, manteniendo nuestra convicción de que la mejora del derecho a la educación se corresponde con la expansión de la cobertura y alargamiento de la escolaridad ¿Es equivalente educar a escolarizar, educarse a estar escolarizado? Si no lo son, ¿colma la escolarización el derecho a la educación?, ¿es suficiente la escolaridad para educar bien a quienes asisten a ella?, ¿no pueden existir formas alternativas a la escolarización que satisfagan el derecho de los menores a ser educados? Estas observaciones e interrogantes son importantes, considerando que la escuela no es el único agente que educa, aunque quizá sea el que mejor controlamos. La familia, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y la oferta cultural del medio ambiente también lo hacen. Por eso, es necesario enfocar hoy el derecho a la educación, aunque la entendamos en el sentido más restringido de escolaridad, en un nuevo contexto, donde, por un lado, en vez de entender que ésta sustituye a la influencia socializadora de la familia, vemos que su colaboración es cada vez más necesaria. Por otro lado, la creciente presencia de estímulos y contenidos culturales externos en las sociedades urbanizadas obliga a pensar la escolaridad en relación de complementariedad con dicha oferta, como ocurre con las actividades extracurriculares realizadas en el tiempo post-escolar.

Las tecnologías de la información nos obligan a redescubrir el significado del derecho a la educación en un contexto nuevo en el que los límites de la influencia de las instituciones han sido desbordados, tanto desde el punto de vista del espacio en el que actúan como del tiempo en que lo hacen. Las escuelas han perdido el monopolio para dispensar informaciones, por lo cual su responsabilidad queda ahora más diluida, al tiempo que nos vemos obligados a reconstruir sus funciones, contenidos y prácticas. En este nuevo panorama la igualdad en el disfrute del derecho a la educación debe plantearse con nuevas exigencias porque aparecen también nuevas fuentes de desigualdad.

Tercera. Destaquemos el hecho de que el sujeto del derecho a la educación es el ser humano en general; no está restringido al niño o a los menores. En la práctica, este reconocimiento ampara y apoya directamente la necesidad de la educación de los adultos y el aprendizaje permanente como una ampliación de la cobertura de aquel derecho fundamental, bien sea con el motivo de hacer justicia con quienes no tuvieron o perdieron oportunidades en otros momentos de sus vidas, bien porque las nuevas condiciones sociales requieran de una educación continua. Pero también deberíamos cuestionarnos el que se venga conside-

rando a los menores como los únicos sujetos del derecho a la educación estrictamente en el período que establecen las regulaciones de la escolaridad, y que se ejerce entre unas edades determinadas. Así por ejemplo, permitimos prolongar la educación obligatoria hasta los 18 años, tolerando dos años de retraso respecto al límite establecido en 16 años. ¿Por qué imponemos ese límite como si el derecho a la educación tuviese una fecha de caducidad, pasando de la escolarización a tiempo completo a la no-escolaridad, privando a los rezagados de oportunidades para lograr los niveles requeridos con el fin de obtener la acreditación correspondiente?

La realización del derecho a la educación depende ahora en mayor medida del cumplimiento del derecho a la información, quedando obligados a pensar en ambos y a tratar de realizarlos en el contexto de los cuatro agentes socializadores fundamentales: la familia, la escolaridad, los medios y nuevas tecnologías y la oferta cultural del medio que nos circunda. (Véase la Figura 7.2.)

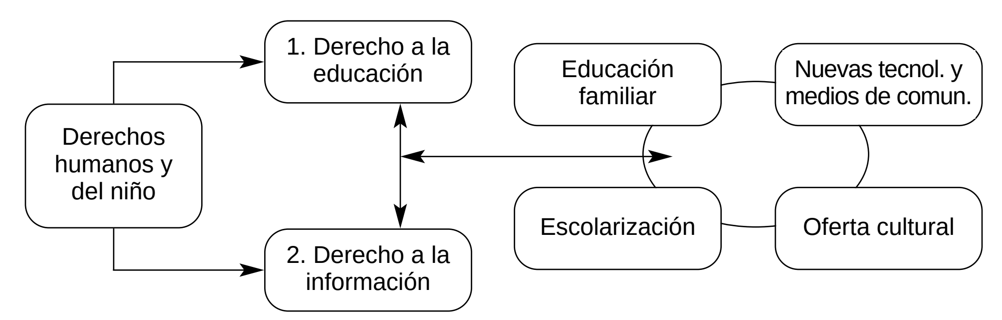


Figura 7.2. *Los ámbitos de realización de los derechos a la educación e información.*

Los derechos declarados son un referente moral hacia el que nos orientamos y desde el que sentimos las insatisfacciones que nos produce el estado de la realidad. El camino que se abre no queda totalmente expedito ni los problemas resueltos. Los desacuerdos seguirán existiendo. Se tiene derecho a la educación y a ésta la queremos comprender como derecho, pero ¿estamos de acuerdo en qué características generales ha de tener? ¿Durante cuánto tiempo debe disfrutarse para que ese derecho sea efectivo? ¿Cuál es el momento en la vida del sujeto en el que beneficiarse y hacer efectivo ese derecho? ¿En qué procesos debe ser ocupado ese tiempo? ¿En qué contenidos pueden y deben ser ejercitados esos procesos? ¿Qué garantías se tienen para que aquella aspiración de universalidad sea real?

Como es lógico, estas preguntas no pueden contestarse de forma segura, con carácter absoluto y definitivamente. Las respuestas no son independientes de: *a*) las posibilidades materiales con las que una sociedad puede contar en un momento dado (capital material), *b*) del cúmulo de recursos del que disponemos de saber hacer y cómo realizar esas pretensiones llevándolas a cabo (capital intelectual) y *c*) de los valores que orientan las estrategias políticas y las acciones, producto del equilibrio de poderes dentro de la sociedad, de los que dependen nuestras acciones personales y colectivas. La Tabla 7.1 resume las opciones que debemos discutir y las decisiones que tomar.

Tabla 7.1. *Contextualización y concreción de la educación como derecho. Los interrogantes*

	Definición del sujeto y el tiempo de su educación		Definición del contenido			Garantes
	¿A qué edad se recibe la educación?	¿Por cuánto tiempo?	¿De qué características generales?	¿En qué procesos se ha de ocupar?	¿En qué contenidos?	¿Quién garantiza?
a) Capital material	Posibilidad de satisfacer las necesidades familiares de cuidado y custodia.	Posibilidades de financiar la educación obligatoria prolongada.	Orientada por prioridades sociales, dados los medios disponibles.	Límites de las condiciones materiales para desarrollar los procesos formativos.	Capacidad de financiar la oferta. Disponibilidad de personas y medios didácticos.	¿Estado frente a mercado? ¿A cargo de comunidades?
b) Capital intelectual del grupo social que la sostiene	El peso de los expertos y la cultura del grupo social sobre las primeras etapas.	Creencias sobre la maduración y la diversidad de los sujetos.	Según intereses de diferentes grupos e instituciones. Tradiciones operativas.	Según saberes pedagógicos y organizativos.	Planteamientos de política currícular, formación de profesores y tradición cultural.	Recursos de formación. Evaluación del profesorado.
c) Valores dominantes	Valoración de la infancia.	La distribución justa del tiempo.	De carácter humanístico, científico, artístico, práctico...	Orientaciones hacia la naturaleza del educando.	Opciones culturales, epistemológicas...	Orientaciones mínimas, pactos y responsabilidades.

7.2. *Principios generales para una política justa del currículum*

Entiéndase, pues, que no tratamos en este trabajo de introducir al niño en el conocimiento de los derechos humanos y en la adquisición de las actitudes que llevan a su defensa y respeto, sino de ver cómo *hacer la educación de acuerdo con los principios derivados de los derechos humanos*. La siguiente exposición pretende derivar las implicaciones del significado del derecho a la educación y de otros derechos humanos y del niño para la política del currículum, para su diseño y desarrollo. Esos derechos están contenidos en la *Declaración de los derechos del hombre* (1949). *La Declaración de los derechos niño* (1959), reconocidos por las Naciones Unidas y por la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), así como en el *Derecho a la educación. Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* (1966).

Entendemos que esas referencias, aparte de ser sustantivas por sí mismas, pueden despertar más acuerdo entre los diferentes sectores sociales a la hora de adoptar las directrices que al Estado corresponden en la determinación del currículum. Si bien muchos de los principios tienen una proyección sobre toda la educación, los proyectamos con más énfasis a la larga etapa de la educación obli-

gatoria, que es aquélla en la que se expresa más nítidamente el significado universal —para todos— del derecho a ser educado sin discriminaciones. También se verán las proyecciones positivas que dichos principios tienen sobre la práctica pedagógica, así como su papel vigilante de todo aquello que dificulte el ejercicio de tal derecho.

De esta forma, por otro lado, se dota de una dimensión *educativa* a la práctica de la enseñanza y se dibuja para los profesores una *profesionalidad ampliada* que tiene en cuenta las necesidades globales de los alumnos y alumnas en general, y que, en vez de exigirles el esfuerzo sin alicientes u ofrecerles los alicientes sin contenido, propone una pedagogía que aúna cuatro líneas de progreso:

— En **primer lugar**, tomando en consideración la importancia de seleccionar contenidos culturales relevantes, no siempre ubicados ni fáciles de ubicar en las disciplinas o asignaturas, ni siempre debidamente actualizados o diseñados para atraer y crear intereses en el alumnado.

— En **segundo lugar**, se resalta el protagonismo del sujeto de la educación; un ser que “lleva” a los centros escolares una carga de experiencias, unas motivaciones, una disponibilidad para el estudio condicionadas por su historia personal y por su medio ambiente. En el siglo XX se consolidó la mirada al alumno desde la psicología como una aportación progresista en la que se aprecia al ser inmaduro que carece de la plenitud del adulto, como destinatario y constructor de su propio desarrollo. Esa mirada paidocéntrica pugna todavía hoy con la visión tradicionalista domesticadora de la educación y con las visiones que centran en los contenidos la referencia esencial para entender cómo ha de ser la educación. En el ámbito del sentido común más extendido en la sociedad subsiste todavía el conflicto entre las posiciones que se suelen reconocer como más tradicionales y esa otra mirada paidocéntrica, provocando discusiones sin fin y dilemas a la hora de valorar instituciones, métodos, currícula y las actuaciones del profesorado. Una concepción nueva ha irrumpido en el escenario de las discusiones y toma de decisiones acerca de los temas educativos. Se trata de la ideología del mercado; un planteamiento totalmente ajeno a la tradición discursiva dentro de la que se encuadraba el debate que acabamos de señalar. Este nuevo enfoque economicista es a la vez insensible hacia las necesidades de los menores y enemigo crítico de la obsolescencia del tradicionalismo ineficaz, si bien para imponerse se ha aliado con el más rancio conservadurismo. Para los ideólogos del mercado los valores culturales se subordinan y se someten a la criba de su potencialidad propedéutica, a su utilidad para preparar para la vida activa. Los contenidos valen en tanto fundamenten *competencias visibles* como resultados tangibles de una larga escolaridad, la cual es cada vez más costosa para los estados a los que se les ha sustraído la capacidad de manejar recursos. La tendencia a ver todo desde la óptica del mercado y de la competitividad tampoco ayuda a elaborar unos marcos de referencia para orientarnos y orientar a la educación.

Ver la *educación en tanto que derecho* —desde el hecho de serlo— puede reconstruir un consenso en tormo a la idea del alumno como sujeto personal y social, receptor y creador, asimilador y expresivo, en condiciones de aprovechar su dependencia inevitable y necesaria pero con prerrogativas que reclaman respuestas constructivas por parte de los agentes educativos (lo cual implica tener

que hablar también de sus responsabilidades a cambio de los beneficios que recibe). Esa opción exige el respeto al sujeto psicológico, pero también a sus posibilidades y necesidades, a su deber con la comunidad, al tiempo que a su autonomía y libertad. Supone, asímismo, poner la escolaridad (las instituciones en las que se realiza, su organización, medios, personas, etc.) al servicio de su integridad personal. Requiere seleccionar la cultura que le ayude a estar informado y ser capaz de entender y de participar en su mundo. Le reclama ser útil a la sociedad, pero nos reclama darle la educación que le ayude a marchar sin quedar excluido por una forma de producción, una cultura y una sociedad que cambian vertiginosamente.

El sujeto de la educación no es un ser aséptico, retórico y universal, sino caracterizado desde un punto de vista social y cultural, con ventajas o desventajas respecto de los demás, con mayor o menor proclividad al abandono escolar, al retraso, etc. El éxito escolar puede que no siempre represente un éxito de la educación en sentido pleno; en cambio, el fracaso escolar supondrá la negación o mutilación del derecho a la educación, al dificultar la marcha por la escolaridad, una vez que ésta se ha convertido en sinónima de este derecho.

Si estamos tratando de una condición inherente a la persona, todo ser humano tiene derecho a la educación en condiciones de igualdad. De esta suerte, la justicia se convierte en parámetro básico para juzgar modelos educativos, políticas y acciones que emprendamos, una dimensión inexcusable de la calidad. Al sujeto, que es singular, debe concebírsele más como depositario del derecho a aprender (lo que nos obliga a enseñarle determinadas cosas de la manera más adecuada), que como receptor de la enseñanza que, en función de la obligatoriedad, creemos en ocasiones tener el derecho de imponer. El optimismo pedagógico debe animar inexorablemente a quienes tratan y entienden de la educación, pues de lo contrario carecería de sentido su dedicación. Existe evidencia histórica del avance de aquellos colectivos a los que en unos determinados momentos se les consideró incapaces de aprovechar la educación que se les dispensaba. Ese hecho nos muestra que debemos desterrar la profecía negativa que recaía sobre ellos. Este optimismo nos debe llevar a proponer una enseñanza de calidad, que sólo lo será realmente si es justa y es asimilada de forma significativa por los sujetos.

— En **tercer lugar**, es preciso combinar los esfuerzos de todos para lograr los objetivos del currículum: Una administración que ponga medios y vigile el cumplimiento de responsabilidades, que ayude y no obstruya con sus intervenciones burocráticas, unos profesores competentes y motivados que asuman la responsabilidad de la creación de un sistema de calidad, unos alumnos y alumnas que en un clima racional de trabajo perciban el valor de la educación, unas familias comprometidas en la educación de sus hijos y con el buen funcionamiento de los centros, unas instituciones escolares con autonomía para contextualizar el desarrollo del currículum, con una organización escolar flexible del tiempo y del espacio, así como dotadas de una gestión eficaz al servicio del proyecto educativo.

— Finalmente, en **cuarto lugar**, disponer de un sistema de ayudas para apoyar a quienes puedan quedar rezagados, de suerte que se haga verdaderamente realidad el principio de una educación para todos sin exclusiones.

Vamos a proceder a extraer algunas consecuencias para la educación a partir del enunciado de los derechos humanos que se contienen en la Declaración de la ONU de 1948. Consideraremos sólo aquellos derechos que tienen proyecciones más directas sobre los propósitos y las prácticas de la educación obligatoria, básicamente.

Para no ser reiterativos, evitaremos explicitar para cada uno de los derechos aquellas derivaciones que se podrían deducir de todos ellos, como, por ejemplo: la conveniencia del conocimiento del derecho y de sus consecuencias, tener información acerca del estado de su cumplimiento en el mundo cercano y lejano, fomentar la sensibilidad ante las lacras existentes o el saber acerca de las luchas históricas por su consecución.

Derechos humanos	**Derivaciones para la educación**
Cada persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción alguna bien entre personas o bien fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio.	Considerar a todos los alumnos y alumnas por igual en el trato, como personas y en cuanto a las expectativas puestas en ellas. Conveniencia de practicar actividades grupales de cooperación. Fomento del acercamiento a los "otros", a su conocimiento, y estímulo de actitudes de tolerancia ante las diferencias que presentan los demás.
Derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.	Fomento de los espacios de libertad individuales en la vida privada. Tolerancia hacia los espacios de libertad de los demás. Ofrecer ambientes seguros física y psicológicamente para que nadie pueda sentirse amenazado o coaccionado.
Derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.	Análisis de los obstáculos para el cumplimiento de estos derechos. Vigilancia de prácticas de dominación entre los alumnos y alumnas. Evitar comportamientos autoritarios por parte de los adultos. Hacer posible la denuncia de la existencia de castigos y poder corregirlos.
Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad.	Aplicar este derecho a las infracciones de los reglamentos y normas vigentes en el centro escolar.
Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación.	Este derecho debe ser tenido en cuenta para orientar y, en su caso, corregir los comportamientos en la vida cotidiana de las instituciones educativas, a fin de crear un ambiente adecuado para la convivencia. Vigilancia de prácticas de vejación y explotación entre los alumnos y alumnas. (Continúa)

Derechos humanos	Derivaciones para la educación
Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia, a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.	Análisis de los fenómenos migratorios, tipos de migraciones y sus efectos.
Derecho a la nacionalidad y a cambiar de nacionalidad.	Conocimiento y valoración de las instituciones y sistemas de garantías de este derecho.
Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.	Impartir educación sexual. Estudio de la desigualdad discriminatoria de las mujeres.
Derecho a la propiedad, individual y colectivamente.	Tratamiento de los límites de la propiedad privada. La distribución de la riqueza y sus consecuencias.
Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente.	Fomento de la tolerancia ante las diferencias. Sensibilizar acerca del sentido relativo de las culturas. Explicación y valoración de la hibridación cultural frente a la creencia en la pureza de las culturas. Ejercicio práctico de las virtudes señaladas. Vigilancia en los recintos escolares de las conductas contrarias a este derecho.
Derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de las propias opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.	Ejercicio práctico de las virtudes señaladas. Vigilancia de las conductas en los recintos escolares. Capacitación para informarse y expresarse. Alfabetización en las nuevas tecnologías. Derecho al uso de la lengua propia.
La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto.	Conocimiento de las instituciones de gobierno, de su funcionamiento y de las posibilidades de participar en ellas. Participar efectivamente en los ámbitos de representación en los centros educativos. Valoración de la democracia, denuncia de sus perversiones y práctica de sus virtudes.

(Continúa)

Derechos humanos	Derivaciones para la educación
Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social.	Análisis de los mecanismos de solidaridad. Crítica al mal uso o uso abusivo de los servicios públicos.
Derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.	Conocer las salidas laborales. Preparación remota y próxima para la actividad laboral. Valoración del trabajo como medio de realización personal y de solidaridad con los demás. Análisis del deterioro del trabajo. Denuncia de la discriminación ante y en el trabajo. Instituciones y mecanismos de protección en el trabajo y en el desempleo.
Derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones.	Derecho a respetar también la actividad de los estudiantes. Estar sujetos a usos razonables desde el punto de vista psicopedagógico. Hacer de los centros lugares de esparcimiento y de actividades culturales.
Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.	Recibir formación para valorar la cultura y aprovechar la oferta existente.
Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.	Ligar las instituciones escolares a la vida de la comunidad participando en ella.

Artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

(Continúa)

Derechos humanos. Derivaciones para la educación

El pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) estableció el compromiso de que los Estados Partes reconocían el derecho de toda persona a la educación. Ésta debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convinieron en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos. Los Estados Partes, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho, se comprometieron a que la Enseñanza Primaria fuera obligatoria y asequible —gratuita—; que la Enseñanza Secundaria técnica y profesional, se generalizara y resultara accesible a todos, que se fomentara o intensificara la educación fundamental para aquellas personas que no hubieran recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.

Añadiendo a este listado los derechos que estableció la *Convención sobre los Derechos del Niño* proclamada por la *Asamblea General* en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959, disponemos de un buen marco de referencia para orientar la educación en general, su expresión en la configuración y funcionamiento de los sistemas escolares, en la configuración del currículum y en las prácticas cotidianas.

Resumiendo toda esta filosofía orientadora de la educación, el modelo que se obtiene se puede sintetizar en los siguientes principios:

a) En tanto la educación es un derecho:

Todas las personas y no sólo los menores deben ser educados en condiciones de igualdad. Para lo cual es necesario:

— Implantar la Enseñanza Primaria y básica obligatoria y gratuita para todos.
— Tomar medidas para que la asistencia a la escuela sea regular y efectiva, combatiendo el absentismo.
— Que la instrucción técnica y profesional sea generalizada.
— Que se fomente el desarrollo, en sus distintas formas, de la Enseñanza Secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, haciendo que todos los menores tengan acceso a ella.
— Hacer que la enseñanza superior sea accesible a todos, sobre la base de la capacidad y los méritos de cada uno.
— Hacer que todos los menores dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales.
— Fomentar o intensificar la educación fundamental para quienes no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.
— Seguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza.

b) Lo que el derecho de las personas a la educación pide a la realización de la educación

— Que se oriente al pleno desarrollo de la personalidad humana y según el sentido de su dignidad.

— Que se desarrolle la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
— Capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos.
— Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
— Imbuirle el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y a los valores nacionales del país en que vive, al país de que sea originario y a las civilizaciones distintas de la suya.
— Preparar al menor para asumir una vida responsable en una sociedad libre; con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
— Inculcar el respeto del medio ambiente natural.
— Fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
— Promover las actividades y los valores en pro del mantenimiento de la paz.

c) Lo que desde otros derechos se exige de la educación

— Respeto y fomento de la libertad de pensamiento, de conciencia y para manifestar sus creencias y opinión, así como poder expresarse sin ser molestado a causa de sus opiniones.
— Respeto y fomento de la libertad de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.
— Capacitación para informarse y expresarse.
— Dar conocimiento de lo que significan los derechos y de las herramientas para hacerlos efectivos.
— Dar conocimiento del estado de su respeto en el mundo, así como de las causas que producen la no observancia.
— Conocimiento de las instituciones de gobierno, de su funcionamiento y de las posibilidades de participar en ellas. Valoración de la democracia, denuncia de sus perversiones y práctica de sus virtudes.
Estudio de la desigualdad discriminatoria de las mujeres. Denuncia de la discriminación ante y en el trabajo.
— Dar conocimiento de la distribución de la riqueza y sus consecuencias, así como de los límites de la propiedad privada en orden a la solidaridad.
— Transmitir el sentido relativo de las culturas, de la hibridación frente a la pureza de las culturas y fomentar la tolerancia ante las diferencias culturales.
— Impartir educación sexual.
Análisis de los mecanismos de solidaridad.
— Crítica al mal uso o uso abusivo de los servicios públicos.
— Práctica de actividades grupales de cooperación, del asociacionismo voluntario y fomento de la participación efectiva en los ámbitos de representación en los centros educativos.

— Fomento del acercamiento a los “otros”, a su conocimiento y de actitudes de tolerancia a las diferencias que presentan.
— Fomento de los espacios de libertad individuales y de la tolerancia hacia los espacios de los demás.
— Ofrecer ambientes seguros física y psicológicamente para no sentirse amenazado o coaccionado.
— Aplicar correctivos proporcionados e iguales ante las infracciones a los reglamentos y normas en el centro escolar.
— Vigilancia para que no se produzcan prácticas de vejación y explotación entre los alumnos y alumnas.
— Valoración del trabajo como medio de realización personal y de solidaridad con los demás. Análisis del deterioro del trabajo.
— Dar a conocer las salidas laborales.
— Preparación remota y próxima para la actividad laboral.
— Dar a conocer las instituciones y mecanismos de protección en el trabajo y en el desempleo.
— Respetar el derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo.
— Hacer de los centros lugares de esparcimiento y de actividades culturales.
— Recibir formación para valorar la cultura y aprovechar la oferta existente.
— Ligar las instituciones escolares a la vida de la comunidad participando en ella.

7.3. Principios que regirán el diseño y desarrollo del currículum

Ciñéndonos a la proyección que los derechos universales puedan tener en la configuración del currículum y en las acciones de enseñanza y de aprendizaje, pensamos que deberían tenerse en cuenta y respetarse los siguientes principios.

1. *Acerca de los contenidos de la educación: una responsabilidad compartida.*	Siendo la educación un derecho de los niños y jóvenes, ha de entenderse que el Estado, en todos sus niveles de decisión, las instituciones educativas y el profesorado han de desarrollar las acciones necesarias dirigidas a la satisfacción del derecho a la educación en toda su extensión, para todos y cada uno de los alumnos y alumnas en las etapas de la educación obligatoria, así como suprimir los obstáculos de toda índole que impidan su consecución.
2. *Si el currículum expresa el proyecto tangible de la educación, en él ha de reflejarse la amplitud de significados de ésta.*	El currículum es la expresión de las finalidades y de los contenidos de la educación que se pretende lograr en el tiempo de la escolaridad, de una etapa, etc. De este hecho se desprende que, tanto sus contenidos como las acciones que correspondan realizar al Estado, a las instituciones, al profesorado y a cuantos medios se utilicen para seleccionarlos y desarrollarlos en la práctica deben encaminarse a la consecución de aquellas finalidades y que todos sin excepción puedan conseguirlas en un grado satisfactorio. (Continúa)

3. *Educar es algo más que enseñar materias. Aprender es algo más que aprobar.*	De la consecuencia anterior se desprende que en el desarrollo del currículum en las instituciones escolares ha de mantenerse, especialmente por parte del profesorado, el principio rector del interés de los alumnos y la preocupación por su educación en general y no sólo por la enseñanza de los contenidos de las materias. Los derechos fundamentales del sujeto de la educación son los que obligan a la enseñanza y al currículum a estar al servicio del estudiante y no al revés.
4. *El profesorado educa a alumnos, no sólo desarrolla materias.*	El profesorado, especialmente durante la escolaridad obligatoria, debe entender y atender a todas las facetas de la educación general para cumplir con el derecho que a ella tienen los alumnos y alumnas, debiéndose extraer las consecuencias para cómo llevar a cabo su formación, selección, perfeccionamiento y regulación de sus obligaciones.
5. *El concepto de currículum.*	El currículum lo forman los contenidos que, convertidos en aprendizajes, deben y tienen derecho a adquirir los alumnos y alumnas durante el período en el que están escolarizados para ser capacitados como ciudadanos libres, autónomos, capaces de comprender y participar en el mundo complejo que les toca vivir.
6. *Legitimidad basada en los derechos de niños y jóvenes.*	El sentido, la selección y desarrollo del currículum, no pueden encontrar una legitimidad más clara y fuerte que la de ajustarse a los principios y el espíritu que dimanan de los derechos de niños y jóvenes, por encima de opiniones apoyadas en argumentos técnicos, tradiciones de las instituciones o corporativas y opciones pedagógicas. De esta forma, tratando de encontrar un referente moral para el currículum, insertamos las decisiones que hayan de tomarse, así como las acciones que se emprendan, en una perspectiva amplia en la que todos podamos estar de acuerdo, dándole a la enseñanza una dimensión plenamente educativa.
7. *El sentido integral del currículum consecuencia del sentido integral del derecho.*	La declaración de los derechos del niño establece que éste gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, en condiciones de libertad y dignamente. La mejor tradición pedagógica y humanística, los requerimientos de una sociedad democrática de ciudadanos libres, han venido entendiendo que el desarrollo integral de niños y jóvenes a través del ejercicio del derecho a la educación, debía comprender las siguientes facetas (puntos 8 a 21). (Continúa)

8. *Dimensiones de la persona.*	Procurar el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, lo cual implica la necesidad de cultivar todas las capacidades del ser humano: fundamentar saberes, generar valores, desarrollar habilidades y emociones y crear atracción por la cultura, para asentar las condiciones favorables para el aprendizaje, que reclama el derecho a la educación en la sociedad del conocimiento. Una educación que debe extenderse a lo largo de toda la vida.
9. *Valores fundamentales.*	Se inculcará al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores.
10. *Las raíces y los horizontes. El sentido amplio de la cultura.*	Se inculcará al niño el respeto de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya. Lo cual implica que: *a*) Deberá conocer y respetar la riqueza y variedad de su acervo cultural, su ubicación en el mundo globalizado y la importancia de la cultura como conjunto de saberes y su aportación al progreso y bienestar de los pueblos; aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño y desarrollo de las áreas y asignaturas. *b*) Se considerará la cultura como patrimonio de todos y para todos. *c*) Los contenidos deben ser representativos de la variedad y pluralidad culturales, al tiempo que sostenedores de los valores universales para fundamentar puntos de encuentro. *d*) Obviamente, los contenidos, además de relevantes, reflejarán la pluralidad de enfoques existentes en las áreas y materias.
11. *Ciudadanos libres y tolerantes en una sociedad democrática sin discriminaciones.*	Se preparará al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. En consecuencia: *a*) Los contenidos y su desarrollo no contendrán visiones discriminatorias para las personas y grupos culturales y sociales. *b*) Se dará la información sobre los derechos humanos. *c*) Se dará la importancia que merece la educación para la ciudadanía. (Continúa)

12. *Conocer el mundo, participar en él y respetar el medio.*	Se desarrollará en los estudiantes su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y una educación que, con sus contenidos y con su desarrollo práctico, los convierta en miembros útiles de la sociedad. Por lo cual: *a*) La enseñanza deberá capacitar para el entendimiento del mundo actual. *b*) Se dotará al alumno de las competencias básicas para poder insertarse en la vida social y laboral. *c*) Se inculcará al niño el respeto del medio ambiente natural como patrimonio para legar a las generaciones futuras.
13. *Una visión ordenada del mundo reclama un orden en la enseñanza.*	La visión adecuada del mundo, de sus problemas, de la cultura y de los retos que tienen planteadas las sociedades complejas escapan al alcance de las herramientas cognoscitivas que posee el ser humano de manera natural, exigiéndole visiones que han de ser ordenadas adecuadamente. Se necesitan marcos de entendimiento los cuales, por su complejidad, escapan a la comprensión que hacen posible las asignaturas; que, al ser desarrolladas independientemente unas de otras, ofrecen visiones parciales desde su especialidad. Por todo esto: *a*) Parece recomendable organizar el diseño del currículum con una perspectiva interdisciplinar, y desarrollar la enseñanza lo más globalizadamente que se pueda, recabando la coordinación de los profesores y profesoras y disponiendo de materiales adecuados que sirvan de ejemplo para ese objetivo. *b*) Aunque el conocimiento, los saberes y la cultura en general que son susceptibles de ser enseñados nunca estuvieron atendidos en su totalidad en la selección de contenidos que hacen las asignaturas (como tampoco lo que se aprende en la vida se encierra en las aulas), en las sociedades del conocimiento, ese desbordamiento es hoy más acusado. Las consecuencias de este fenómeno no sólo constituyen una amenaza real para mantener la vigencia de las asignaturas, dejándolas obsoletas, sino que también son causa de deslegitimación de la función tradicional de los profesores, muy ligada ésta a una concepción de la enseñanza estrechamente unida a la cultura estanca contenida en el currículum. Esto significa que cada vez es más necesario interrelacionar la cultura que proporcionan las instituciones escolares con la que circula y se obtiene procedente de otros canales de difusión. (Continúa)

14. *Poder gozar de la cultura en su más amplia extensión.*	El niño tiene derecho a participar plenamente en la vida cultural y artística lo cual obliga a que: *a*) A través del currículum se respeten, promuevan y propicien oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento, desbordando el sentido exclusivamente académico de los contenidos del currículum. Este principio debe servir de acicate para aprovechar desde los centros educativos la oferta cultural externa y hacer de ellos un medio cultural interesante. *b*) Se estimule y practique la lectura con fines recreativos.
15. *Respeto y tolerancia hacia las diferencias culturales y de pensamiento.*	En el ejercicio del derecho a la educación deberá respetarse el derecho del niño a ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole, así como ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.
16. *El sujeto de la educación como referente fundamental de la enseñanza. La importancia de que todos puedan progresar.*	De acuerdo con el principio de mantener el interés superior del niño como principio rector para quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación, se deduce que: *a*) Los contenidos del currículum serán seleccionados considerando las posibilidades de los alumnos para comprenderlos. *b*) La primacía del sujeto de la educación al que debemos ayudar para que progrese hasta el máximo de sus potencialidades significa que la organización y desarrollo de la enseñanza obligatoria, debe contemplar y aspirar a que todos progresen a partir de sus posibilidades, sin verse impedidos por el establecimiento de niveles de exigencia válidos solamente para algunos, pero que excluyen a los demás. *c*) Las diferencias individuales existentes, vistas desde el derecho a la educación y bajo el principio de igualdad de oportunidades, durante la educación obligatoria, reclaman acciones preventivas de carácter compensatorio para que ese derecho sea realizable en el caso de aquellos que partan de condiciones menos favorables. Todo ello antes de que el retraso acumulado se convierta en motivo de retraso escolar insalvable. (Continúa)

17. *El derecho a la identidad de las minorías.*	El Estado se compromete a respetar el derecho del niño a preservar su identidad y lo hará cumplir en las aulas. Cuando existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas (condiciones que concurren en ciertos casos en los inmigrantes o en los gitanos), un niño que pertenezca a tales minorías tiene el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su religión o a emplear su propio idioma.
18. *Libertad de expresión y de acceso a la información.*	Considerando el derecho del niño a la libertad de expresión; incluyéndose en el mismo la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño, se desprende que: *a*) El currículum comprenderá los contenidos y su desarrollo se hará mediante prácticas adecuadas que mejoren la capacitación para la comunicación hablada y escrita: Estudio de idiomas, adquisición y práctica de habilidades para expresarse. *b*) El aprendizaje del manejo de las tecnologías de la información. *c*) Aprovechar y saber analizar los medios de comunicación. *d*) Dedicar especial atención al valor de la práctica de la lectura y escritura como misión de todas las áreas y asignaturas. *e*) Utilizar los servicios de biblioteca como depósitos accesibles de cultura e información.
19. *Continuidad y coordinación.*	En la medida en que todos estos fines han de ser perseguidos a lo largo de una etapa prolongada de escolarización, habrán de considerarse los requisitos y mecanismos de coordinación imprescindibles que garanticen su búsqueda y logro a lo largo de toda escolaridad, estableciendo redes entre los centros educativos y por medio de las prácticas colegidas de enseñanza por parte del profesorado en los centros.
20. *Innovación permanente.*	La lógica de tener que satisfacer las demandas que se derivan del derecho a la educación y sus interdependencias con otros derechos en el contexto de una sociedad cambiante, con una progresiva aceleración en el crecimiento de la información y del conocimiento, reclama la necesidad de que el currículum esté en constante proceso de renovación de sus contenidos. Esta responsabilidad debe llevar a tener que conjuntar el esfuerzo inexcusable del profesorado para actualizarse de manera constante, la incorporación de las nuevas tecnologías, la utilización de los más variados recursos escritos, ayudados por las diferentes administraciones educativas. (Continúa)

21. *Escrutinio público de la educación que se imparte.*	Si aceptamos que cuantas acciones se tomen deben estar dirigidas a garantizar el cumplimiento de lo expuesto, es una obligación de todos el someterse al proceso de evaluación que en cada caso y situación sea posible. Su función consistirá en poder dar noticia a todos los implicados, y a la sociedad en su conjunto, de cómo se desarrollan esos procesos y que, desde una actitud reflexiva, se adopten las medidas para que la escolaridad se extienda, sus resultados mejoren, se cumpla el derecho a la educación sin discriminaciones y se garantice la transparencia del papel de las instituciones, del profesorado y de cuantos elementos intervienen en el desarrollo de los procesos educativos.

CAPÍTULO VIII

¿Cuál es hoy nuestro *credo*[1] *pedagógico*?

8.1. La crisis de la educación y de sus reformas

Hay insatisfacción acerca de la educación, pero hay diversas categorías entre los descontentos como para dar distinto crédito a sus diagnósticos y juicios. Resulta paradójico que en los momentos en los que más alto nivel de expansión ha alcanzado el sistema educativo aparezcan dudas sobre la bondad de sus resultados. En nuestro caso, los tipos de denunciantes son muy variados. Están los que nos hacen creer en lo que denominan *bajada del nivel*, quienes centran sus críticas en las leyes que han prolongado la escolaridad pero han rebajado los contenidos —dicen— para que todos puedan pasar de curso, facilidad que convierte al alumnado en una relajada tribu que no ve necesario estudiar y esforzarse para promocionar.

Suponemos que no tiene sentido decirles a quienes así argumentan que se pregunten por las razones por las que eso se produce de repente y rápidamente en las aulas, como si todo maléficamente se hubiera conjurado para deteriorar la calidad, cuando eso ocurre en distinta proporción en la enseñanza pública y en la privada, en unas regiones más que en otras (según el nivel de su desarrollo). ¿Cómo es posible que al prolongar el final de la etapa de escolaridad obligatoria se deteriore la escolaridad en conjunto, incluso la que es previa? ¿Acaso las editoriales de libros de texto han decidido empeorar su contenido para contribuir a ese presunto deterioro? No faltan quienes achacan los males al hecho de haber "pedagogizado" la enseñanza, desatendiendo los contenidos. ¿Acaso no se imparten siempre éstos con o bajo algún modelo educativo? ¿Es posible enseñar bien o mal sin alguna orientación pedagógica? ¿Tanto poder de influencia tiene el dañino pensamiento pedagógico como para deteriorar la enseñanza? ¿Tan re-

---

[1] *Credo* significa conjunto de doctrinas o creencias comunes a una colectividad. Utilizamos aquí este término rememorando la obra de John Dewey, *Mi credo pedagógico,* editada en 1897 (traducida al español por la Universidad de León. León, 1997).

ceptivos son los profesores a esa pedagogía? Otros ven el mal en la desaparición de las lenguas clásicas. Los mejor pertrechados de herramientas conceptuales apelan a los estudios internacionales para lamentarse de nuestra precariedad educativa, pasando por encima de otras deficiencias y de otros indicadores en los que nuestra posición también está por debajo del promedio.

Dejando aparte estas anotaciones locales y circunstanciales, el malestar acerca del sistema es general en bastantes países, no es de ahora; tampoco parece fácil cambiar el rumbo de las cosas para que sean de repente de otra manera. Lo cual no quiere decir que tal desasosiego esté generalizado en la población que, en términos generales no parece, precisamente, inquieta al respecto.

La educación preocupa en las familias, en lo que se refiere a la marcha de los hijos, pero no como problema general que afecta a todos los ciudadanos, como proyecto colectivo, como sistema. El trabajo y la educación son los temas que con más frecuencia están presentes en las conversaciones familiares (según la encuesta del CIS realizada en Septiembre de 2003). En cambio, en los barómetros de opinión sobre lo que inquieta en la vida de las personas, la educación aparece como un problema que tiene el país sólo para un 4% de la población; un porcentaje que se mantiene estabilizado en el tiempo. La ciudadanía no parece demasiado inquieta; tienen un puesto escolar gratuito para sus hijos y eso les basta. La sensación de que el sistema no funciona bien la tienen y la airean, en todo caso, los propios profesionales de la educación (los del sistema público) y los lectores de informes y de estadísticas, sobre todo desde que existen cada vez más diagnósticos rigurosos y se comparan los países entre sí. La situación de cada uno es la que es, pero aparecer en una tabla en un determinado orden mueve al orgullo, a la complacencia o a la vergüenza. Las quejas parecen incrementarse cuando se producen cambios y reformas, quizá por el eco que el tema de la educación produce en los medios de comunicación y cuando éstos se hacen eco de problemas que elevan al nivel de la actualidad. Seguramente, desde el punto de vista educativo, es más decisivo para un país la capacitación del profesorado o el nivel alcanzado por los jóvenes en la capacidad de uso de la lengua que si la Religión es evaluada o no. Un análisis del contenido de los medios nos daría la imagen contraria.

Que el sistema educativo no vaya del todo bien o que haya fracaso escolar es normal, pues la educación es una actividad contrafáctica, no es natural, quiere asentar algo nuevo a lo que la realidad se resiste a veces: quiere igualar cuando sus usuarios son desiguales, pretende proveer de saberes abstractos que no se aprenden fuera, cuando no son esos conocimientos los que se utilizan en la vida cotidiana, difunde el pasado y quiere configurar el futuro mientras que los alumnos están inmersos en el presente... Por eso el éxito de las instituciones debería ser evaluado por el fracaso que puedan evitar o por las resistencias que logran vencerse, lo cual resulta difícil de medir.

Los informes de organismos internacionales o de personalidades destacadas hace tiempo que vienen señalando los déficit de calidad de los sistemas educativos en general, los cuales se muestran incapaces de dar respuestas a las necesidades sociales y no cumplen las promesas de la escolarizacion universalizada efectiva y de calidad, a pesar de los recursos invertidos en su financiación.

La obra *La crisis mundial de la educación* de COOMBS (1973) fue una de las primeras llamadas de atención a finales de la década de los sesenta del siglo pa-

sado (se edita en 1968), señalando que la expansión educativa no se había correspondido con los logros obtenidos, apreciando la existencia de una crisis generalizada de los sistemas educativos, faltos de todo menos de estudiantes que acoger, y lentos para dar respuestas a los problemas. El aumento de expectativas y aspiraciones populares en materia de educación, la escasez de recursos ante una demanda creciente, la inercia de los sistemas y de la sociedad, estarían en el origen de la crisis. Superarla exige un programa de cambios internos y externos debidamente acompasados, contando con el apoyo de toda la sociedad, la cual, a su vez, debería cambiar también sus valores, prácticas de educación informal, etc. La idea de *crisis* es compleja en cuanto a los significados que engloba, como complejo es el hacer la educación y reconducirla.

COOMBS partía del planteamiento siguiente. El conjunto de actividades educativas institucionales constituye el *sistema educativo*, formado por diferentes niveles y en el que entran individuos que salen transformados, se supone que con unas ganancias (un cambio objetivado en unos resultados que expresan la eficacia del mismo). El sistema educativo, como si fuese un organismo vivo, articula su vida gracias a la acción conjunta de diferentes componentes internos, tales como: los propósitos y prioridades, los estudiantes, la dirección, la estructura y el horario, los contenidos, el profesorado, el material didáctico, los edificios, las técnicas utilizadas, los controles, la investigación y los costes (hoy, nosotros, propondríamos otros elementos). Esa acción conjunta constituye una visión de *la educación como un sistema,* el cual funciona anidado dentro del primero (el *sistema educativo*). Ambos sistemas están, a su vez, enmarcados dentro de un tercero —el social— que demanda resultados, que tiene diferentes prioridades y pone las resistencias cuando se ve amenazado por algunos cambios.

Los tres sistemas funcionan a la vez, y la eficacia de las actuaciones para cambiar su dinámica, desde fuera o desde dentro, son provocaciones cuyos efectos, más en unos casos que en otros, dependen de la capacidad de las medidas para afectar al conjunto. Esos sistemas y sus componentes tienen movimiento porque alguna fuerza los anima.

Las esperanzas acerca del poder transformador de la escolarización han constituido un ideal de salvación en el que han proyectado las aspiraciones los ilustrados, regeneracionistas, revolucionarios y, en general, cuantos optimistas han creído en las posibilidades de cultivar y de hacer crecer a los individuos, confiados en el valor de la educación para el desarrollo económico, la mejora de las personas y de la sociedad. Es decir, la educación entendida como ayuda, estímulo o fuerza de transformación supone un *proyecto*, una pulsión para sostenerlo, dando sentido e impulso a nuestras actuaciones, desde las más concretas de un profesor o profesora hasta los programas políticos para el gobierno de la educación de un país. La tensión que mantiene ese proyecto tiene su causa en el desequilibrio entre lo dado y lo que se considera posible. La insatisfacción con la realidad es lo que, al fin y al cabo, alimenta a la fuerza de voluntad para comenzar a cambiar e ir hacia adelante (progresar), para mejorar el mundo, procurando conseguir cotas más altas de calidad de *vida buena.* La educación —creemos— mejora al ser humano; mejorar la educación se traducirá en un incremento de su poder benefactor. Imaginando nuevos estados para el ser humano y para la sociedad es como se inicia la disonancia que nos da la conciencia de la necesidad del cambio, aplicando después la fuerza de la voluntad a la acción para conseguirlo. Quie-

nes no se plantean deseo alguno, no imaginan otro estado de cosas y están satisfechos con la realidad que se nos muestra, nunca se propondrán ir más allá de lo que viene dado. He aquí un esquema para tensionar el sistema, tal como queda esquematizado en la Figura 8.1.

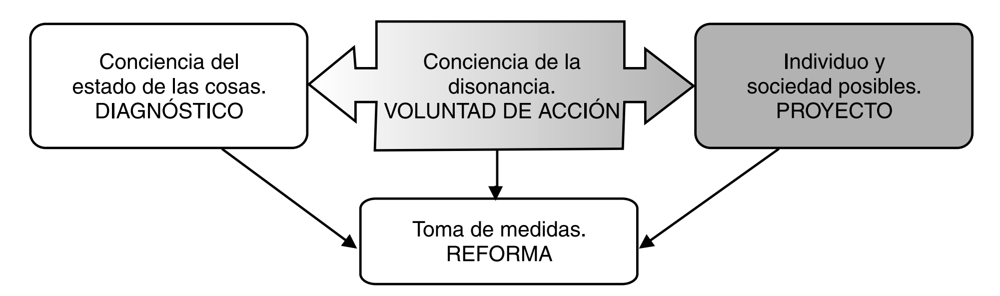


Figura 8.1. *La tensión necesaria para el cambio.*

Como la capacidad de imaginar, crear imágenes idealizadas, concebir ideales y metas es bastante libre, la realidad nos suele llamar la atención para decirnos que no van las cosas como creíamos y esperábamos que fuesen, lo cual nos lleva a replantearnos lo que hemos hecho, cómo lo hemos realizado, a poner más y mejores medios o a moderar nuestras expectativas. A la concepción de grandes expectativas sobre la escolaridad y a la inversión de medios y enormes esfuerzos, cuando se constatan manchas de fracaso más o menos amplias, suelen seguir sensaciones de decepción más o menos generalizada. La aparición de la idea de crisis de la educación se sitúa en la toma de conciencia de que los resultados que produce el sistema no se corresponden con las expectativas colectivas depositadas en él. Esa conciencia sólo puede producirse cuando tenemos cocimiento de cómo funciona el sistema en su conjunto, cuando se dispone de un *diagnóstico* acerca del mismo realizado sobre la base de ciertos indicadores.

Hoy tenemos que ser modestos y pensar que ni las esperanzas deben sobrevalorarse ni el fracaso o la crisis generalizarse. ¿Dónde está el punto hasta el que podemos llegar en la imaginación de esperanzas y a partir del cual las aspiraciones conducen a la frustración? No lo sabemos nunca con seguridad. Por lo tanto hay que arriesgarse e incrementar el nivel de aspiraciones para aprovechar las posibilidades que pudiera haber en un momento dado. Si la política es el arte de lo posible, la educación y sus reformas deben serlo igualmente.

No cabe esperar soluciones milagrosas y rápidas para los males detectados. Así como diagnosticar una enfermedad no conlleva por sí mismo el hallazgo de su curación, detectar el mal funcionamiento de la educación no supone tener claras las soluciones. La elección de los remedios supone la decisión sobre dónde actuar y las opciones varían en función del peso que se cree tiene cada uno de los tres sistemas señalados en el funcionamiento del conjunto formado por ellos, o dependiendo de la fuerza que se considera que tiene alguno o varios de los elementos en la mejora del sistema y de su funcionamiento. Como las creencias al respecto varían bastante, tampoco resulta fácil encontrar un consenso en torno a los programas de reforma.

El carácter sistémico de los procesos educativos (utilizando el esquema de COOMBS), el que éstos mantengan relaciones de interdependencia con el conjunto de las instituciones y niveles educativos y el que todo eso se inserte en un sistema social, cuando menos nos previene contra las fórmulas ingenuas de algunos expertos, contra los "vendedores" de políticas sencillas y a corto plazo, contra quienes se apuntan fácilmente los éxitos cuyos orígenes vienen de atrás y contra quienes culpan al contrario de los males o de la crisis que inventan o exageran.

Las demandas crecientes de educación, la persistencia del fracaso escolar, las disfunciones del sistema, el deseo de más igualdad en el mismo, las pretensiones de que responda a nuevas necesidades, la desafección de los jóvenes hacia las instituciones escolares, la desconexión del mundo laboral, la petición de mejor cuidado de los menores, el querer que la educación cumpla las funciones que han dejado de desempeñar la familia u otras instituciones o, simplemente, el querer mejorar el nivel cultural de la población o la necesaria formación de los ciudadanos, conforman hoy el repertorio de motivos más visibles para sentirse insatisfechos y emprender reformas educativas.

Cuando el sistema alcanza un cierto nivel de cobertura de la población, la intencionalidad de la acción política se centra y se justifica por hacer reformas, término éste sumamente ambiguo, en el que cabe todo. Hace unos años (GIMENO, 1992) publicábamos un artículo titulado "*Reformas educativas: utopía, retórica y práctica*" en el que comentábamos esa ambigüedad, así como su ingenuidad, al presentarse como programas de cambio, sin haber realizado un diagnóstico minucioso de la situación y al no considerar la necesidad de adhesiones al proyecto que, pretendidamente, quieren desarrollar.

> "Bajo rótulos que enuncian propósitos loables muy variados de transformación no podemos olvidar que en el lenguaje político las reformas tienen otra función: son argumento justificador de que existe una estrategia política para mejorar el servicio educativo, calificando cualquier acción normal sobre éste como un programa "de reforma". Reformar denota remoción y eso da cierta notoriedad ante la opinión pública y ante los profesores, más que la proporcionada por una política de medidas discretas pero de constante aplicación, tendentes a mejorar el servicio de la educación. Se crea sensación de movimiento, se generan expectativas y eso parece provocar por sí mismo el cambio, aunque en pocas ocasiones, al menos en nuestro contexto, se analice y después se dé cuenta de los resultados conseguidos. El simple anuncio del movimiento se llega a presentar como sinónimo de la innovación: existe cambio si se proponen reformas, de lo contrario es como si no hubiese una política para la educación. Las reformas pueden acabar justificando la existencia de los reformadores, las medidas aisladas darían poca relevancia a su existencia (...) Este uso retórico-político sobre las reformas hace que sean realmente pocas las que dejen profunda huella en el sistema y que otras muchas pretendidas reformas no tengan otro valor que el ritual y litúrgico, a las que transcurridos poco tiempo les podemos preguntar qué han dejado además de confusión y desmovilización"....
>
> "Las reformas en política educativa coexisten con, y hasta sustituyen en muchas ocasiones, la carencia de un sistema de innovación y puesta al día permanente, de una política "día a día" para mejorar las condiciones del sistema educativo. De esta suerte, unas reformas seguirán a otras como si fuesen convulsiones periódicas. Se justifican, pues, en tanto el sistema educativo ha quedado abandonado a sí mismo, provocando medidas de choque reiteradamente. Al no abordarse las necesidades de forma cotidiana, aparecen de vez en cuando como

intervenciones taumatúrgicas y milagrosas. Como ha señalado CUBAN, las reformas regresan una y otra vez porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones. Al no partir de un análisis de la globalidad del sistema, tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el 'todo' o encauza ese cambio".

Además, insistíamos en la ingenuidad de los programas de reforma que proponían cambios en el sistema pedagógico (nos referimos a la reforma ligada a la ley de 1990 —LOGSE—), partiendo de la cándida creencia de que la realidad se cambia haciendo oficiales determinados enunciados, sin reparar en el carácter complejo —sistémico— del proceso educativo.

"... el sistema educativo y su dinámica, como parte de la realidad social y cultural, no lo crean las leyes sobre la educación ni tampoco la ciencia o el conocimiento especializado de forma sustancial, sino que va fraguándose paulatinamente, se modifica parsimoniosamente, y las iniciativas y declaraciones que de forma ritual cada determinado tiempo se emprenden lo transforman, en realidad, muy poco. De ahí que unas reformas sucedan a otras, declarando prácticamente las mismas intenciones (repásense las declaraciones del Libro Blanco y de la Ley General de Educación de 1970). Afirmación que es válida sobre todo para aplicarla a las prácticas y funciones internas (...) La 'cultura pedagógica' de que hablamos la componen modos de pensar, comportamientos, relaciones de autoridad, formas de entender el conocimiento, expectativas e intereses de colectivos diversos, visiones ideológicas contradictorias. Todo ello se constituye en un entramado con un cierto equilibrio no carente de tensiones y conflictos".

Hablábamos de insatisfacciones y motivos visibles como fundamentos para emprender reformas, porque se pueden encontrar otros motivos que no se explicitan, que no se discuten apenas y que se soslayan, cuando no se ocultan. También se plantean reformas para deshacer el compromiso de los poderes públicos con la educación, para hacerla más elitista, para repartir el poder sobre su gobierno, para economizar recursos, para someterla a las leyes del mercado aumentando las desigualdades, para dotarla de una orientación identitaria, etc. Comentábamos en el artículo citado:

"A esta crisis económica le ha seguido el cuestionamiento del estado del bienestar, acentuado más recientemente por la caída del bloque socialista y el triunfo de la ideología del mercado, con el consiguiente auge de valores y prácticas relacionados con la competitividad, el meritocratismo, la búsqueda de la 'excelencia', el individualismo, el predominio de los más fuertes imponiéndose a los más débiles, la ideología de la eficacia. Correlativamente se erosionan los valores culturales, sociales y morales, mientras triunfan los valores económicos, los científico-tecnológicos, con las consiguientes secuelas en las formas de racionalizar las prácticas sociales (...) El discurso educativo, en consonancia, adquiere un tono conservador y tecnocrático, perdiendo la carga ideológica y utópica proveniente de la ilustración, retomada y elaborada por los movimientos progresistas, para los que la educación es una oportunidad de mejorar las desigualdades sociales y el desarrollo del ciudadano. Así, por ejemplo, es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso político-educativo sobre la 'modernización' o sobre la adaptación al mercado de trabajo que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar".

"Consiguientemente, la concepción misma de la educación como consumo conducirá a preocuparse menos por las condiciones de la enseñanza que reciben los estudiantes y mucho más por los resultados finales que se pueden obtener, sometiéndose a las exigencias establecidas, si con ello se tienen más oportunidades de éxito. Debates 'ideológicos' como el de la enseñanza pública-privada o el de la igualdad de oportunidades, la humanización de las relaciones pedagógicas, la disminución del control sobre los alumnos y toda pretensión de transformar las prácticas educativas hacia modelos más acordes con criterios de calidad interna pierden terreno. Se priman las funciones externas del sistema escolar respecto de la economía y el mercado, se oscurece la función de igualación y se concentran los esfuerzos en reformas internas del sistema coherentes con esas otras funciones externas".

Trece años después de aquel debate sobre la sinceridad, realismo y eficacia de las reformas que se emprendieron, tuvimos la oportunidad de expresarnos en un nuevo artículo titulado *Recuperar el pulso de la política* para enfocar y precisar la situación que al PSOE se le brindaba. Entre ambos escritos había transcurrido una etapa de contra reformismo producido por la política que llevó a cabo el Partido Popular (durante el período 1996-2004), de la que el reflejo más fiel fue su nueva ley —la LOCE— que, a su vez, va a ser corregida por el gobierno del PSOE. En este último artículo, se resalta la importancia de tener y hacer explícito un proyecto que recoja aspiraciones sustanciales y conecte con las preocupaciones y los debates más candentes en la sociedad.

"El conservadurismo del PP nos obligó a afinar argumentos relacionados con el *derecho a la educación*, las *desigualdades* legitimadas por los itinerarios o por las divisiones que se ocultan en el cruce del sistema *público-privado*, la insuficiencia de los mecanismos de control en la *financiación* de la enseñanza concertada, la necesidad de estrategias *compensatorias* frente las clasificaciones que excluyen, el rechazo a la ideología y prácticas neoliberales de *mercado*, el atender a los retos de la *multiculturalidad,* etc. Las hemerotecas podrían recordarnos hasta qué punto estaban ausentes estas señas de identidad del discurso progresista; un vacío que el PP sí supo aprovechar imponiendo su discurso entre una estela de desorientados y fatigados. La ideología conservadora sí que mostró el vigor de su nervadura, imponiéndose por encima de los datos, del diálogo y sin apenas acompañarse de argumentos".

(Pág. 79.)

También nos pronunciamos a favor de una política realista, sincera y ordenada para cambiar las prácticas educativas, una vez que somos conocedores de los efectos de las políticas dirigidas más a la opinión pública que a resolver eficazmente los déficit y los problemas.

"Aunque parezca paradójico, el sistema educativo necesita un cierto grado de estabilidad para poder desarrollar el cambio de forma permanente. No hablemos más de grandes *reformas* que tejen y destejen el sistema educativo. No hagamos de las leyes educativas ceremonias rituales que quieren cambiar todo a la vez. Simplemente, *hagamos las cosas cada vez mejor* desde la experiencia que nos muestran los buenos caminos ya trillados. Dejemos las medidas legales para cuando sean estrictamente necesarias. Optemos por disponer de marcos flexibles que toleren adaptaciones constantes, correcciones de rumbo e introduzcamos mejoras sin alharacas".

> "Mejoremos las pequeñas cosas. Facilítense sencillos laboratorios a los centros. Pensemos que nuestros jóvenes leen poco y que las subdotadas bibliotecas, cuando se usan, carecen de personal que las atienda. Valoremos por qué siendo la escritura un ejercicio cotidiano en las aulas nuestros egresados no saben escribir con soltura. Evítese que formen a los profesores quienes no lo han sido antes. Hagamos políticas para resolver problemas concretos, elaborando programas *ad hoc*, proveyendo medios y adoptando estrategias adecuadas, sin perder de vista la totalidad de un proyecto. Hagamos programas, desarrollémoslos y veamos sus resultados. No llenemos los textos legales de buenas intenciones que no puedan cumplirse. Establezcamos prioridades entre los retos pendientes (procuremos que se enseñe realmente el idioma extranjero en las clases en condiciones adecuadas, que el profesorado lo conozca al nivel suficiente, antes de hacer centros bilingües, por ejemplo. O hagamos que los profesores sepan manejar y aprovechar Internet antes que dotar a las aulas del número 'x' de ordenadores por alumno). Hagamos que el sistema funcione innovando de manera natural; permítase que eso sea posible y que pueda continuarse; facilítese y apóyese. Ábranse caminos, apóyense iniciativas, protéjanse derechos, dense medios, vigílense y corríjanse los incumplimientos. Demos y exijamos responsabilidades al profesorado, lo cual implica dejarles autonomía (la petición, en cambio, de autonomía no siempre se acompaña de las correspondientes responsabilidades)".
>
> (Pág. 79.)

8.2. Partir de la aceptación de los problemas reales

Para cambiar y poder mejorar —dijimos— hay que tener una idea clara de lo que se es, de lo que se tiene. Es preciso desvelar el panorama confuso en el que vivimos y superar la pérdida del horizonte que sufrimos en el bregar diario de la gestión, de la docencia y ante las llamadas de atención puntual y tornadiza sobre los temas que con el paso de modas se suceden. A partir de ahí podemos plantear un programa coherente que siente las bases de la modernización que este país necesita en el terreno cultural en general y en el educativo en particular; un ámbito, éste último, cuyos indicadores nos sitúan en comparación con otros países en posiciones muy por debajo del lugar que ocupamos en cuanto a desarrollo económico y posibilidades materiales.

Ocupamos un lugar entre las diez primeras economías del mundo, pero estamos alejados de ese puesto ordinal en variables como la protección social, gasto en educación, desarrollo científico, proporción de la población con la titulación de bachiller, éxito escolar, compra de libros, índices de lectura, conocimiento de idiomas, lectura de periódicos, dotación de bibliotecas, etc.

El cuadro de tintes negativos que caracteriza nuestra situación entre los países de Europa se añade al mal estado de la educación y es una muestra de los bajos niveles de bienestar de los que goza nuestro país, como puede verse en la Figura 8.2.

Según los datos proporcionados por la Comisión Europea (2004) ocupamos, junto con Portugal el último puesto en cuanto a recursos dedicados a protección social en general y, por lo tanto también es bajo el gasto público en educación. A este dato se une el hecho de que España es un país con fuertes desigualdades, como bien se muestra en la Figura 8.3. (La quinta parte de la población con más

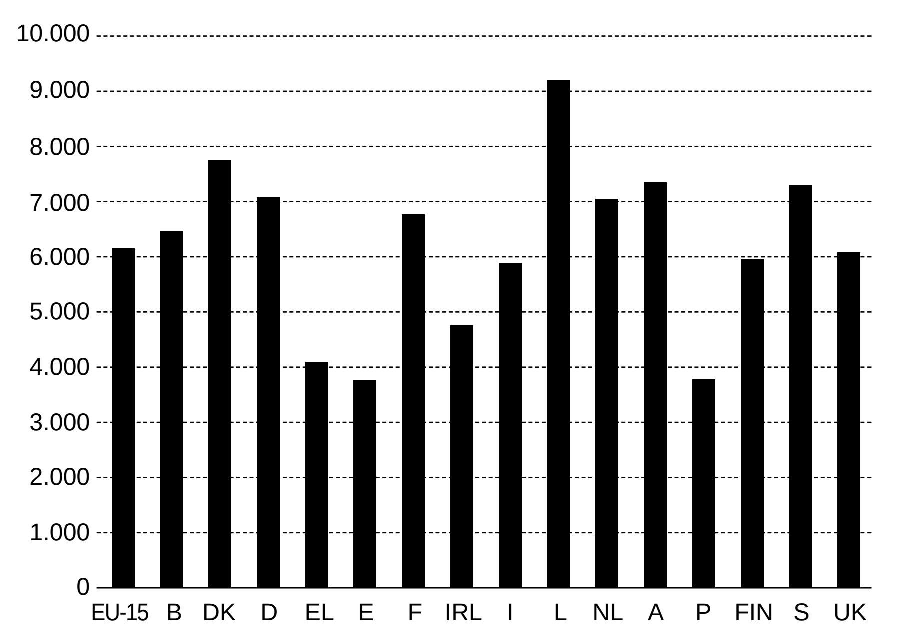


Figura 8.2. *Gasto per cápita para protección social (en el año 2000) en la UE.* (E = España)

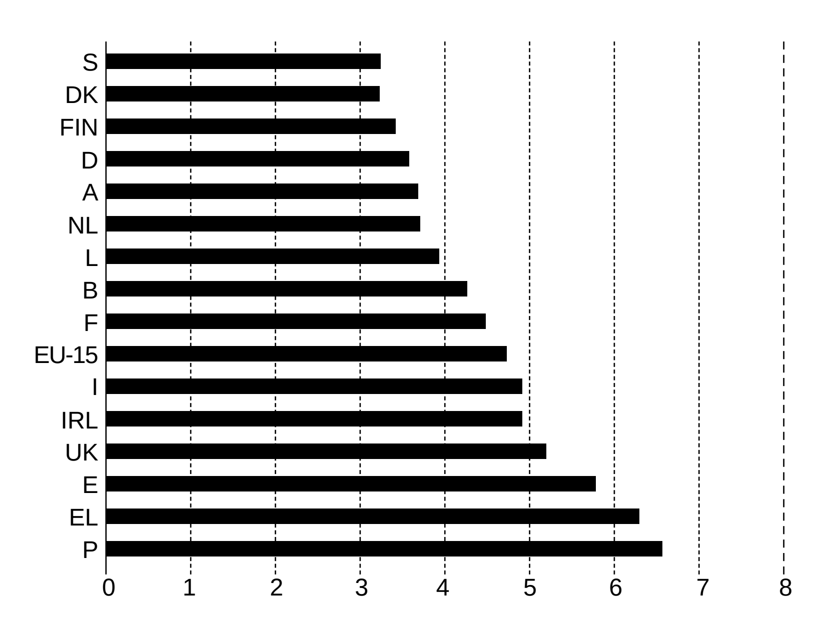


Figura 8.3. *Las diferencias entre los que más tienen y los que menos: Número de veces que la riqueza del quintil con más recursos supera al quintil que tiene menos en la UE.* (E = España)

ingresos tiene una renta que supera en cinco veces a la quinta parte de la población que tiene menos recursos en el contexto de países de la UE). Son datos que nos explican el que la política de privatización de la enseñanza haya sido tan contundente, así como la insolidaridad de quienes, buscando el beneficio propio, regatean medios para fortalecer al sistema público, sin olvidar la irresponsabilidad de quienes por acción u omisión contribuyen a devaluar su imagen ante los usuarios del sector público.

La deficiente calidad de nuestro sistema educativo es una consecuencia de las políticas que lo han gobernado y de la falta de recursos económicos que se le han destinado. Éstas son realidades que no cambian de un día para otro, pues son manifestaciones con una larga historia, la cual explica nuestros déficit. Precariedad educativa en general que se manifestará en desigual proporción en los diferentes territorios, en las desigualdades entre sectores urbanos, entre grupos sociales, en el desigual reparto del fracaso escolar, en el desigual acceso a las nuevas tecnologías, en el conocimiento de idiomas, etc.

Comparándonos con los países de la UE en los 16 indicadores que la Comisión Europea (2000 y 2002a) utiliza para evaluar la calidad de los sistemas educativos, así como otros 15 para valorar en qué medida se atienden los requerimientos de la educación permanente (*lifelong learning*), solamente en 2 de ellos (de entre los que están cuantificados) estamos por encima de la media europea: en la escolarización preescolar y en la población que accede a la Enseñanza Superior.

Cuando estos déficit están señalándonos carencias básicas, no debemos perdernos en discusiones estériles o de segundo orden. Demasiado ocupados todavía en polémicas que tendrían que darse por superadas, como el tener que defender la laicidad de la enseñanza o la importancia del sector publico, presos en disquisiciones técnico pedagógicas superfluas, ocupados en asentar el reparto de competencias en un Estado en proceso de descentralización sin la contrapartida de contar con los imprescindibles mecanismos de coordinación y de compensación eficaces, tenemos la sensación a veces de estar despistados respecto de los retos que nos plantea la sociedad del presente, sabiendo cuáles son nuestras carencias y las raíces profundas que tienen.

Haría falta un aldabonazo que moviera a la clase política y a todos en general para colocar la educación de calidad como una preocupación esencial en nuestras vidas, sostener planes a largo plazo, sensibilizar para aprovechar los recursos de que disponemos, elevar la imagen de la cultura y de las personas cultas, en vez de que se ensalce, a través de los medios, la trivialidad y la estulticia. La educación tendría que ser un reto prioritario para todo el país, sin que esta prioridad estuviese a merced de los cambios de gobierno e incluso de variaciones de las personas sin que se modifique el partido que gobierna.

Parece como si estuviéramos abocados constantemente a descubrir cuáles son nuestras carencias —cada uno por su lado—, a aguzar el ingenio y solucionar problemas bien conocidos y sencillos de formular. Nuestros retos son claros y podríamos resumirlos en la siguiente relación:

— Incrementar el nivel educativo de la población de todas las edades utilizando todos los medios.

— Mejorar la cultura que se imparte en el sistema educativo, para lo cual se precisa.

a) Revisar y ampliar el sentido de lo que son contenidos relevantes.
b) Hacerlos atractivos para los estudiantes.
c) Aprovechar los medios disponibles, los clásicos y las nuevas tecnologías.
d) Revisar las prácticas que dificultan estos objetivos.
e) Hacer de los centros algo más que dispensarios de clases.
f) Disponer de un profesorado bien cualificado.

— Hacer que la oferta cultural que debe componer el currículum en el sistema en general, en cada centro y en cada aula, así como la atención que reciba cada alumno y alumna, sean justas para todos.
— Procurar que todo estudiante aproveche al máximo sus posibilidades, sin que nadie quede atrás descolgado ni se impida a ninguno el ir por delante según sus capacidades.
— Hacer más flexibles las instituciones escolares, el tiempo de la escolarización, los horarios, las actividades posibles, los espacios...
— Disponer de un liderazgo que, desde las altas instancias de la política educativa hasta cada uno de los centros y en cada aula se promuevan e impulsen estos fines de calidad y justicia.
— Todo ello dentro de un planteamiento educativo más global para desarrollar a personas que sean racionales, capaces de comportarse libre y autónomamente, ciudadanos y ciudadanas responsables y solidarios.
— Llamar a todos a la cooperación para llevar a cabo este proyecto: administraciones, padres y madres, alumnos y alumnas, profesorado, editores, movimientos sociales, etc.
— Disponibilidad de medios, incrementando el gasto público para dedicarlo a objetivos precisos: mejorar la igualdad y la calidad.
— Establecer sistemas de información para que las partes intervinientes tengan conocimiento de cómo se desarrolla este proyecto, así como disponer de mecanismos de auditoría acerca del cumplimiento de las responsabilidades que a cada quien correspondan.

Para trabajar por los objetivos de mejorar y hacer más justo el sistema educativo hace falta la colaboración de todos —un pacto por la calidad para todos— en torno a un proyecto cultural sustancioso, que sea adecuado a los estudiantes, capaz de atraerlos, válido para entender y participar en la vida y en la sociedad actual, que esté en proceso de mejora y actualización constantes y en el que quede clara la responsabilidad que a cada parte incumbe. El debate de los contenidos siempre acapara la atención y concita los intereses más diversos, pero hoy —cuando tanto se habla de la sociedad de la información— ese debate es crucial porque la escuela (las instituciones educativas en general) se juegan su papel como agente cultural, y la ineficacia en su desempeño será más que nunca motivo de exclusión social para quienes la frecuenten. Un debate que tiene que ser permanente y no reducirse a los tiempos en los que se desarrollan los ritos periódicos de las *reformas.*

8.3. *El contenido de un proyecto cultural para el aprendizaje valioso en el mundo en que vivimos y las bases de un contrato pedagógico*

El estudio y el aprendizaje versan o se realizan siempre sobre *contenidos* y es un derecho tanto como una obligación el adquirirlos, aunque los estudiantes perciban frecuentemente el derecho y la obligación como una coerción, y sus profesores lo interpreten a veces como una exigencia que imponer.

La encuesta realizada por UNICEF (1999) en América Latina, el Caribe, España y Portugal a niños y adolescentes (entre los 8 y los 18 años), recabando su opinión sobre los asuntos que les conciernen, aporta estas dos conclusiones respecto del clima que ellos perciben en las instituciones escolares. Sólo el 8% de los encuestados latinoamericanos y el 10% de la Península Ibérica manifiesta asistir a la escuela por placer.

En la encuesta a los jóvenes realizada por el Instituto de la Juventud (2003) (véase Figura 8.4) se comprueba que los *estudios* es uno de los ámbitos de su actividad del que se sienten menos satisfechos (casi un 40% dicen sentirse no satisfechos), siendo el ámbito familiar en el que se encuentran más a gusto. La jerarquía de valores se refleja en la Figura 8.5. Todo un diagnostico de cómo se siente la escolaridad, la cual sí se sigue percibiendo como importante. Los *estudios* son muy o bastante importantes para un 87,9% de los jóvenes.

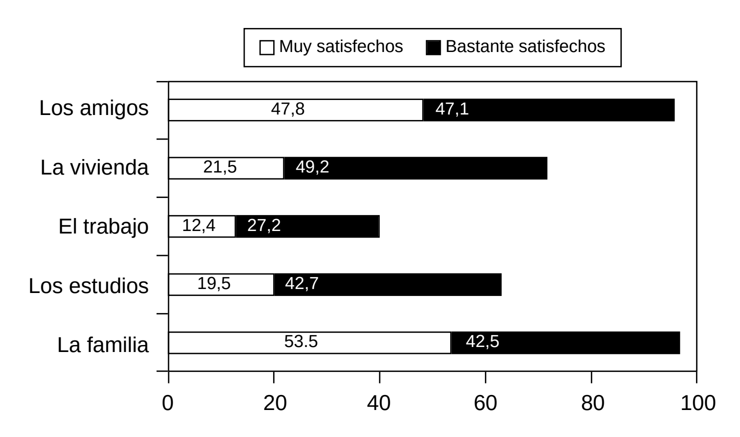


Figura 8.4. *La satisfacción de los jóvenes con diferentes aspectos de sus vidas.*

La necesidad de una revisión de contenidos es un capítulo urgente de la innovación pedagógica, hoy más imperioso que nunca dados los nuevos medios de información y debido, por otra parte, a la necesidad de generar el gusto por aprender para continuar aprendiendo permanentemente. El fracaso escolar (en lengua, matemáticas, etc.) tiene mucho que ver con los contenidos cuyo aprendizaje exigimos. El éxito y el fracaso escolares no son categorías absolutas, sino relativas a unos contenidos, a unas normas respecto de cómo aprenderlos y a unas formas de mostrar que se han aprendido ¿Son objeto de dedicación en la enseñanza los aprendizajes del tipo de contenidos que exigen las pruebas que,

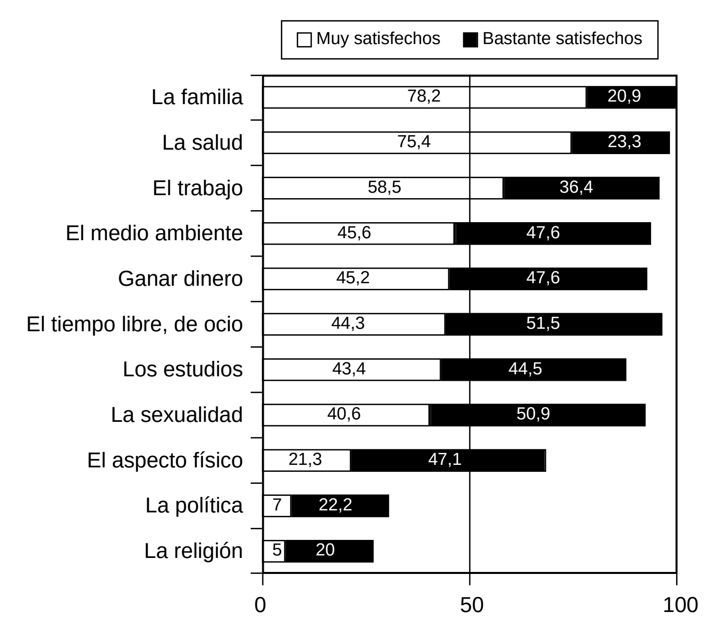


Figura 8.5. *La valoración de los jóvenes acerca de diferentes aspectos de sus vidas y de la sociedad.*

como el caso del Informe PISA, después nos dan diagnósticos desfavorables de nuestro sistema? ¿Por qué no revisar lo inoperante de obligar a aprender algo para olvidarlo tan pronto como ha sido evaluado?

Antes de enzarzarse en las discusiones por el reparto de las asignaturas, sería conveniente debatir sobre el significado de la cultura escolar en la educación obligatoria, acerca de qué debe entrar de nuevo y qué sobra de lo que se ofrece. Un quehacer que está estrechamente ligado a la elección de marcos alternativos de clasificación de los contenidos que rompan las actuales disciplinas, que eviten la dispersión del saber y la descoordinación del profesorado.

8.3.1. Los puntos básicos de un "contrato pedagógico" con los alumnos

Las condiciones de un proyecto cultural para la educación obligatoria se pueden resumir en los enunciados siguientes.

1. *Que el contenido a aprender sea relevante y esté ordenado para:*
— Entender el mundo en que nos toca vivir, con sus problemas, conflictos, etc.
— Dar conciencia de las complejas relaciones entre las acciones de los seres humanos y la naturaleza.
— Comprender las interrelaciones entre sociedades y entre culturas.
— La relación entre las formas de producción y las formas de vivir.

— La relación entre la ciencia y la tecnología con la naturaleza y los modos de vida.
— Acceder a los aspectos más relevantes del legado cultural y comprender la evolución de ser humano y sus creaciones.
— Comprender el sentido y el funcionamiento de las instituciones de las sociedades democráticas.

2. *Un contenido que sirva para tomar conciencia de:*
— La amplitud de los contenidos de la cultura y de su diversidad, de la pluralidad interna de las culturas.
— La especificidad de la cultura en la que vive.
— Los intercambios culturales y de lo que nos une a los seres humanos.
— La relatividad de los modos de vida y de su evolución histórica.
— La importancia de la democracia como modelo de vida.

3. *Un contenido, unas tareas académicas y unas relaciones que favorezcan un ambiente propicio para adquirir:*
— La capacidad de ejercer y defender los derechos.
— Un sentido de la tolerancia hacia los demás.
— Las capacidades de comunicación con los demás.
— El dominio de instrumentos lingüísticos para poder llevar a cabo dicha comunicación y expresar sus pensamientos y sentimientos.
— El dominio de los medios para acceder a las posibilidades de las nuevas tecnologías.
— Capacidades de expresión a través de códigos diversos.
— Habilidades sociales para desenvolverse con los demás y participar en la vida social y política.
— Capacidad para resolver los problemas y retos de la vida cotidiana.
— Las competencias básicas para acceder a la formación que capacite para el ejercicio del trabajo.

Los contenidos, por muy valiosos que sean, sólo lo son potencialmente para quienes tienen que aprenderlos. De poco sirve su potencial si no se asimilan; lo cual tiene lugar cuando de manera idiosincrásica cada uno se los apropia significativamente, cuando tienen un sentido para quienes aprenden. Este principio justifica la necesidad de tener en cuenta al sujeto como referente central en la educación, porque, sólo si es efectiva, la asimilación de cultura sirve a la satisfacción del derecho a educarse. La escolaridad ha venido a constituirse en el equivalente a la educación, por eso la efectividad de la enseñanza traducida en aprendizaje valioso es la condición para satisfacer ese derecho. No basta exponer el contenido o poner en contacto al alumno, pues sus derechos nos obligan a ejercer con él una pedagogía adecuada.

4. *Algunos requisitos para ayudar a los alumnos y alumnas a que aprendan significativamente*
— Que la dificultad de la enseñanza sea la adecuada a los puntos de partida de los educandos.
— Que los contenidos sean comprensibles para ellos.
— Que el proceso de aprender sea ordenado y en él se atienda a las interrelaciones entre contenidos y prácticas de enseñanza para una comprensión coherente.

— Relacionando el currículum con las circunstancias de los sujetos y del mundo en el que viven.
— Que se busque la aplicabilidad de lo aprendido en un sentido amplio y se pongan en juego todas las capacidades posibles: manuales, intelectuales, expresivas, sociales, etc.
— Que el alumno se exprese en las formas de realización propias del ser humano: expresión oral, escrita, imagen, etc.
— Despertar el interés para un aprendizaje motivado intrínsecamente.
— Que se sirva de fuentes variadas de información y de medios diversos para obtenerla.

5. *Modos de estimular un aprendizaje generador de actitudes favorables al aprendizaje permanente*
— Que se favorezca el autoaprendizaje.
— Que se permita realizar alguna elección en los contenidos.
— Que se cultiven métodos de estudio racionales y hábitos de trabajo adecuados.
— Que la vida en las instituciones se realice en un clima favorable de respeto y compromiso, sin coerciones ni temores.
— Que se empleen métodos activos adecuados.

6. *El alumno debe ser evaluado racionalmente con finalidad formativa*
— Evaluación para ayudar al aprendizaje.
— Evaluación adecuada a las características del contenido.
— Acumulación de la acreditación de los aprendizajes sancionados positivamente.
— Planificada, coordinada entre profesores y no amenazante.

7. *El alumno debe ser informado sobre las opciones de futuro*

Configurar e imaginar la perspectiva de un curso más o menos preciso para el futuro que cada cual ve o desea para sí es algo esencial para dar un sentido a la vida. Para el menor y para los jóvenes ese futuro imaginado, en desigual medida infundido por los adultos significativos, especialmente los familiares, es una narrativa esencial en el desarrollo de la personalidad, fuente de motivaciones a largo plazo y un móvil muy concreto para elegir especialidades, materias optativas y dirigir el autoaprendizaje.

Es conocido el alto porcentaje de estudiantes que terminan el Bachillerato, aprueban la selectividad y no tienen una idea definida de qué hacer. Cuando lo saben no siempre son admitidos donde ellos querrían estar. No es ajeno todo esto al alto fracaso de estudiantes universitarios en el primer año. Pero más grave es la situación del 29% de jóvenes entre 18 y 24 años que, habiendo terminado la Enseñanza Secundaria obligatoria ni continúan estudiando ni se forman profesionalmente. Una situación especialmente negativa de España dentro de la UE, como muestra la Figura 8.6.

Estas dificultades, considerando las complejidades del mundo laboral, sobre el que los estudiantes tienen un conocimiento vital o por referencias muy limitado, convierten a la información sobre los caminos a seguir (estudios, profesiones, actividades) en un componente esencial para la vida de los estudiantes. Están especialmente necesitados de esa información aquellos que pertenecen a medios sociales con bajo nivel de capital cultural. El sentido de la orientación debería encauzarse como derecho a la información para elegir y transitar dentro del sistema educativo y desde éste a la vida activa y al tiempo de espera hasta conseguirlo.

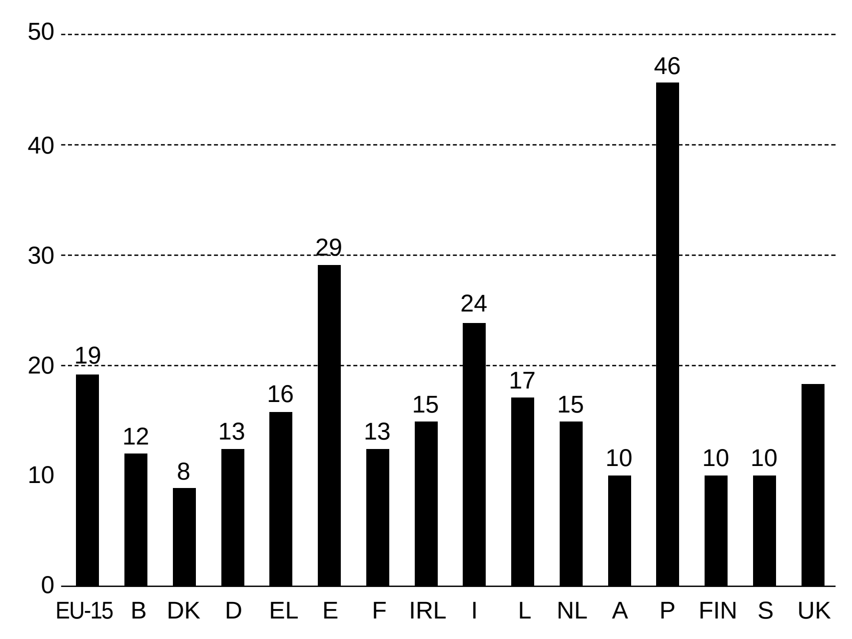


Figura 8.6. *Jóvenes de entre 18 y 24 años que no siguen estudiando, una vez, acaban la Educación Secundaria obligatoria y que tampoco se están formando profesionalmente, en los países de la UE.* 2002. (E = España)

8. *Deberes del estudiante*

Si bien el ambiente escolar no es siempre el más atractivo, si la despersonalización de las relaciones llega hasta el punto de que se ignore en el centro —siguiendo el hilo de la actualidad— que determinados alumnos son maltratados por sus compañeros, si los métodos de enseñanza necesitan una profunda revisión, también es necesario aclarar explícitamente el papel y las obligaciones de quienes se están formando como futuros ciudadanos con los recursos públicos. Al estudiante debe hacérsele entender progresivamente lo que significa la responsabilidad del estudio, la necesidad de respetar los derechos de los demás, tanto de profesores y estudiantes como de cualquier otra persona, así como el cuidado de los enseres y dependencias escolares.

Junto a sus padres y madres, deberá ser conocedor de que las transgresiones a ese orden de valores básicos, que deben de hacerse públicos, tienen consecuencias, y que se exigirán reparaciones por su parte. Especial atención merecen las situaciones de minorías, emigrantes o disminuidos como potenciales víctimas. Los brotes de indisciplina pueden ser inevitables en ciertos casos, siendo preciso prever medidas adecuadas. Pero el “desorden” que se dice se está generalizando en los centros —principalmente en los de Secundaria— se correlaciona con la falta de preocupación por la vida social de los alumnos y alumnas, por encauzarles en actividades donde puedan expresarse, interaccionar entre ellos, etc. Sólo un 38% de los jóvenes españoles pertenecen a alguna asociación. La mayoría de los que no están asociados declaran como motivo el no poder hacerlo por falta de tiempo. Estando el tiempo útil ocupado por las clases y su

continuidad en el estudio fuera de ellas, quiere decirse que las relaciones sociales de los menores quedan enmarcadas en buena medida en el tiempo escolar, pues fuera de él tampoco son muchas las posibilidades de desarrollarlas.

Podría pensarse en la regulación de la función de una especie de “defensor de los derechos” en el centro que fuera desempeñada por algún profesor o profesora con preparación específica, quienes estarían especialmente dedicados y preocupados por recoger información, recibir quejas manteniendo la discrecionalidad y mediar en los conflictos.

8.3.2. Un contrato con los profesores

La definición de sus funciones

Las amplias funciones del profesorado como educador son tan sobradamente conocidas en teoría como imposibles de realizar satisfactoriamente en la práctica, donde su papel se restringe a poco más que a las obligaciones de la enseñanza. Un empobrecimiento que se produce bien porque se parte de planteamientos meramente idealistas acerca de su cometido en términos abstractos (en vez de situarse desde la perspectiva realista del puesto de trabajo en las condiciones en las que se desarrolla), bien porque sean los mismos profesores los que tiendan a restringir su rol como mecanismo de defensa, por reivindicaciones laborales o por el simple amoldamiento a su papel institucionalizado. Entre aquel idealismo de lo etéreo e imposible y el pragmatismo de dar por natural la práctica dominante, según la cual las funciones se restringen, se extiende una gama de posibilidades para entender la función docente más o menos ampliada; posibilidades que no son reguladas explícitamente por mecanismo legal alguno ni por código ético profesional explícito, más allá del compromiso personal de cada uno.

La pregunta sobre qué debe hacer un profesor en la práctica ha sido resuelta por el amoldamiento a las demandas del currículum oficialmente regulado y por la necesidad de controlar su desarrollo con los estudiantes, obligándolos a las exigencias de aquél en el marco de una institución que se comporta con bastante rigidez. El derecho a una educación integral de nuestros menores y jóvenes nos obliga, por un lado, a contemplar, especialmente en la educación obligatoria, el papel de los profesores en un sentido amplio que desborda en lo cultural el sentido restringido de las materias. Por otro lado, las relaciones entre estudiantes y profesores tienen que desbordar el ámbito estricto de la enseñanza en las aulas.

Consideramos que un estatuto de la función del profesorado debe aclarar sus obligaciones y derechos, los mecanismos de cómo rendir cuentas de la autonomía de que deben gozar los docentes así como los procedimientos de reconocimiento de sus méritos cuando se destacan y para orientar la política de su perfeccionamiento. Si no se afrontan estos aspectos, se habrá dado la razón a quienes proponen los mecanismos del mercado como único medio efectivo de controlar la calidad de la oferta educativa.

Un papel cada vez más exigente

El alumnado ha cambiado, los mecanismos tradicionales de imponer el orden con autoridad no sirven, la información no tiene a la enseñanza como agente exclusivo ni privilegiado para su transmisión, el conocimiento puede ser más

atractivo fuera que en las aulas, las instituciones educativas no son siempre lugares acogedores, las nuevas tecnologías se implantan más rápidamente fuera del mundo escolar, las familias pueden cada vez aportar más estímulos y medios a la educación de sus hijos al margen de las escuelas, las manifestaciones de la marginación serán cada vez más agresivas... En este panorama no es extraño que el profesorado se sienta devaluado, desbordado e impotente para afrontar un papel que cada vez es más conflictivo, al que cada vez se le exige más, viéndose abocado a desempeñarlo en condiciones más inciertas. Se puede justificar y explicar que esa situación se interiorice como trauma personal, si no se sabe reaccionar ante dicho panorama. Sólo que, para revertir la situación, no sirven medidas defensivas, sino proactivas. Para ser respetado hay que ser respetable, para afrontar situaciones nuevas hay que conocerlas primero, para atraer a la cultura hay que ser atractivo comunicándola, para ser apreciado como alguien valioso hay que mostrar la valía del servicio que se presta... Todo eso exige un profesorado motivado por su oficio, buen conocedor del mundo en el que nos toca vivir, de los jóvenes, seguros de si mismo, que sepa convertir en cultura viva los contenidos y en procedimientos racionales los métodos de enseñanza y las exigencias a los estudiantes. Es decir, necesitamos un profesorado culto, bien formado, con vocación y equilibrado.

8.4. La necesidad de comprometerse con otros agentes

Sabíamos que las instituciones escolares no estaban solas en la tarea de educar y de enseñar. Se suele recabar que las familias, medios de comunicación, etc., colaboren con los centros y con los profesores. No vamos a poner en duda la importancia de esa llamada, pero extraigamos todas las consecuencias. Si las instituciones escolares no están solas, no queramos que funcionen como si lo estuvieran y que todo lo demás se pliegue a sus planteamientos, restituyéndoles su centralidad en la educación. Por el contrario, hemos de hacerlas funcionar de acuerdo con ese principio de que no están solas y que los demás agentes no van a reconocerles esa centralidad. Las instituciones que sirven a la escolarización no tienen el monopolio de la información, y menos el de saber transmitirla eficaz y de manera atractiva. No pueden dar noticia de lo que ocurre en el mundo en competencia con los medios. A través de la adopción de textos únicos no pueden dar idea de la variedad de la cultura. No pueden ignorar que una buena parte de padres y madres tienen igual o mayor nivel cultural que el profesorado de sus hijos. Se debe tomar en consideración que el porcentaje de hogares con ordenador personal es más alto que el de aulas en esa situación y que algo parecido debe ocurrir con lupas, pequeños telescopios, microscopios, etc. Que los más pequeños disfrutan más con los juguetes "didácticos" en su habitación individual que en los centros especializados. Tienen que saber que sus "clientes" viven más a gusto en el hogar familiar que entre sus muros descubiertos y fríos. Deben observar que el "patio de recreo" es más un lugar para descansar que para "recrearse"...

No tratamos de imaginar o inventar una respuesta original e ideal de escuela a las denuncias de no satisfacer las demandas que nuestro tiempo, sino de algo tan sencillo como recoger los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien ya ha experimentado.

CAPÍTULO IX

Nos habíamos olvidado del *alma mater.* ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades? [1]

Es sobradamente conocido el hecho de que los saberes sobre *cómo hacer* algo, como ocurre con la práctica de la educación, se transmiten en buena medida por socialización al participar en dicha práctica. Es normal que se aprenda a cuidar a los hijos viéndolo hacer, incluso en el proceso y en el tiempo en el que lo hicieron con cada uno de nosotros. Por ósmosis y por imitación y observación adquirimos muchos de nuestros modos de actuar. Así se reproducen las pautas de comportamiento social y así perduran en el tiempo. Las maneras de enseñar en la universidad se reproducen básicamente de esa forma: los profesores asumen los roles que ejercieron con ellos cuando fueron alumnos y enseñan tal como ellos aprendieron. Todo profesor tiene la experiencia de cómo ser enseñado. Una experiencia que no ha sido confrontada con fórmula alternativa alguna, al no haber recibido formación pedagógica que cuestionase la socialización experimentada. Como la tradición de la enseñanza superior ha definido un modelo educativo en el que los contenidos especializados son la referencia fundamental, otras consideraciones para impartir la enseñanza, como es la preocupación por el alumno, por el proceso que sigue al aprender o la búsqueda de maneras distintas de desarrollar actividades (los métodos de enseñanza) han sido objeto de una muy escasa atención en la enseñanza universitaria.

Sería deseable que la universidad admitiera que las formas de aprender y de enseñar son variables de la calidad de la educación que imparte, que existe una amplia y larga tradición de pensamiento y de práctica en este terreno como para no tener que inventar competencias docentes y modelos de planificación de la docencia, y que se sabe bastante sobre cómo introducir innovaciones en la práctica educativa, así como acerca de las estrategias y tácticas que llevan al fracaso de las políticas de innovación. El *alma mater* puede aprender de sus hijos.

[1] Ponencia editada bajo el nombre de “El crédito europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la Universidad”. En: *Materiales de formación del profesorado universitario* (2003), Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. Córdoba. Págs 519-552.

9.1. Con motivo de la convergencia europea de las universidades. ¿De qué va el reto?

El programa europeo de convergencia para las universidades derivado de los acuerdos de Bolonia afronta tres tipos de transformaciones fundamentales, tal como se especifica en la Figura 9.1.

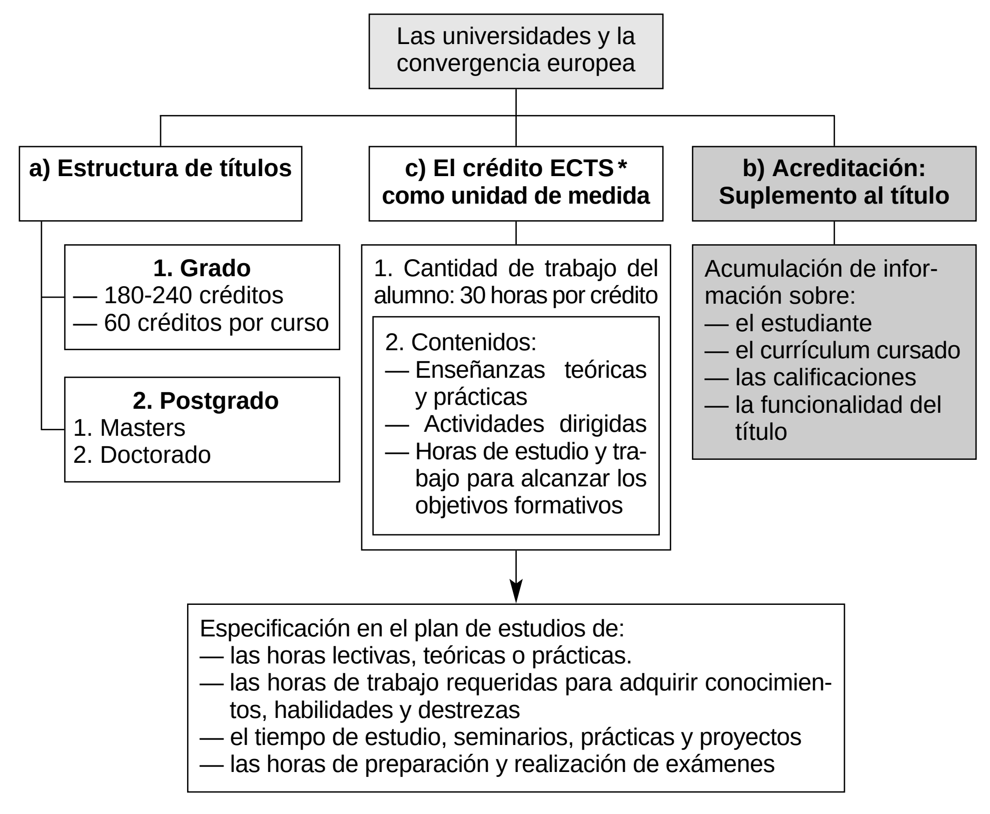


Figura 9.1. *Los retos de la convergencia europea de las universidades.*

En primer lugar, una reestructuración de las titulaciones que afecta a la denominación, duración y a la carga académica del estudiante. Éste es el núcleo medular de la reforma.

En segundo lugar, se trata de una reorganización de la acreditación de los estudios, de suerte que el título, tal como venimos entendiéndolo, será completado por un *suplemento* añadido al mismo en el que recogerán diversas informaciones que quedarán plasmadas en el documento de titulación. Es decir, se trata de un nuevo modelo de expediente académico en el que quedan mejor especificados los estudios que el estudiante cursa.

* ECTS: *Europen Credit Transfer Student*.

> "El Suplemento Europeo al Título (se dice en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, BOE 11 de septiembre de 2003, artículo 3) es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional".

En el artículo 4 se especifica el contenido del dicho suplemento, estableciéndose que:

> "1. El Suplemento Europeo al Título debe contener la siguiente información:
>
> *a)* Datos del estudiante, *b)* Información de la titulación. *c)* Información sobre el nivel de la titulación. *d)* Información sobre el contenido y los resultados obtenidos. *e)* Información sobre la función de la titulación. *f)* Información adicional. *g)* Certificación del suplemento. *h)* Información sobre el sistema nacional de educación superior".

En tercer lugar, en el espacio europeo se adoptará el *crédito europeo* ECTS (*European Credit Transfer Student*) como la unidad de medida equivalente en Europa para ponderar el valor de las materias en los planes de estudio, así como el peso de cada una de ellas concretando la dedicación necesaria a su estudio que requiere del estudiante y como unidad de referencia para el trabajo de los profesores.

Nos vamos a ceñir al tratamiento de uno de los tres desafíos fundamentales: el que plantean los ECTS, en tanto que su implantación supone la pretensión de instaurar una forma de estructurar la enseñanza diferente —se dice— a la que en la actualidad es dominante.

En el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre de 2003), se establece el sentido del nuevo sistema europeo de créditos y el procedimiento de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. En el artículo 3 se especifica que:

> "El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios".

En el artículo 4 se regula la asignación de créditos, que se hará de la siguiente manera:

> "1. El número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico será de 60.
>
> 2. El número de créditos de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.
>
> 3. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisi-

ción por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación".

En la Guía que el Ministerio de Educación ofrece sobre el ECTS se dice que:

"Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas. Traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, períodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal —en bibliotecas o en el domicilio— así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.

Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican solamente el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos".

Es decir, que el crédito europeo no sólo es una medida del peso de las materias en los planes de estudio y en correspondientes horarios, sino que, al no someter de forma estricta equivalencia entre el *crédito* y horas lectivas de clase —tanto para los profesores como para los estudiantes— se adentra en el camino de la "desregulación", podríamos decir, de la pedagogía universitaria, recalando en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta es una pretensión arriesgada, problemática e interesante a la vez para las universidades, para su organización y para el profesorado.

Decimos que es arriesgada porque supone un reto difícil, que tiene un significado cuyo cumplimiento exige medidas a largo plazo, que no depende sólo de regulaciones administrativas y de la expresión de deseos. Es problemática porque nos introduce en el terreno de lo "opinable", donde es posible adoptar diferentes puntos de vista y proponer iniciativas metodológicas alternativas distintas, según especialidades y sensibilidades. Así por ejemplo, se proponen metodologías que parten de premisas como que *no es bueno tanta clase magistral*, cuando el problema reside en que pocas de ellas son verdaderamente magistrales. Pero es también interesante porque plantea a las universidades —aunque sólo sea "en nombre de Europa"— la necesidad de cuestionarse la pedagogía dominante en las aulas para mejorar la calidad, sobrepasando el sentido dominante de ésta como respuesta a las necesidades del mercado y en aras de la competitividad.

Preside la nueva orientación una loable filosofía que subraya el énfasis en el aprendizaje (es decir, en quien aprende, en los procesos que en él se producen), por delante de la enseñanza (léase los profesores). Al fin y al cabo, se enseña para que otros aprendan, aunque una mirada a la realidad que nos rodea parece indicar que se hace porque hay que hacerlo o, quizá, se da por supuesto que de la realización de la enseñanza —en cualquiera de sus formas y condiciones— se

desprende el efectivo aprendizaje por parte de los estudiantes; un resultado que los profesores después controlarán con la evaluación.

El cambio de énfasis no debería dar lugar a que se entendiera que la enseñanza sea inútil o que las exposiciones del profesorado no sirven. Situarse en la perspectiva del aprendizaje quiere significar que, para que sea eficaz, debe respetar ciertas condiciones, que se puede aprender de fuentes que no son el profesor y que se pueden realizar actividades que no son las típicas conocidas en el aula de clase. Estos breves enunciados constituyen una cultura nueva que insertar en la que hoy es dominante, muchas veces en contra de ésta.

Esta preocupación no es algo nuevo en el pensamiento o en el sistema educativo —ponerse en la perspectiva de cómo se aprende y de quiénes lo hacen—, aunque sí lo es en la enseñanza universitaria en nuestro contexto, la cual ha sido refractaria a los planteamientos de una pedagogía universitaria razonable y que ni ofrece ni exige formación del profesorado. Es un desafío importante, no tanto por lo que enuncia, sino por lo novedoso que es para nuestras universidades, nada acostumbradas a plantearse estos temas. Lo insólito de este descubrimiento nos está indicando la importancia de la tarea que ha de acometerse, dadas las carencias de partida. Este reto no se salva con sencillas fórmulas, pues estamos ante un cambio de cultura para el que es preciso sensibilizar a unos destinatarios presumiblemente no fáciles de convencer. Se trata de cambiar prácticas que no son fáciles de sustituir por otras cuando no se conocen alternativas. También plantea un cambio en el funcionamiento de la organización de la docencia y de las estructuras de gestión, además de la necesidad de contar con la sensibilidad y el apoyo de los órganos de gobierno. Al fin, a través de la vía de la convergencia europea vamos a descubrir la necesidad de la pedagogía universitaria como un componente de la calidad y de la eficiencia de las instituciones de enseñanza superior. Aunque con retraso, bienvenida sea.

Al hecho de que están afectados actores y estructuras diversas habrá que responder con estrategias múltiples. La novedad de los objetivos para la institución nos inclina a considerar la necesidad de plantearse estrategias de acción prolongada para conseguir metas que no son fáciles, ni lo son a muy corto plazo, puesto que reclaman modificaciones en las creencias, valores, actitudes y comportamientos de profesores y profesoras, y de estudiantes en la gestión, el control, etc.

Si no nos planteamos la aplicación del ECTS como un problema que reclama un cambio de cultura, como una oportunidad para hacerlo, lo que ocurrirá es que se convertirá en una nueva fórmula burocrática de presentar los programas de otra manera (más engorrosa, por cierto), de enunciar cosas que no se harán, si es que llegan a ser comprendidas. Se dispondrá de unas pautas algo distintas de reparto de las puntuaciones en la evaluación del estudiante y poco más.

9.2. Precauciones ante las innovaciones educativas que implican cambios profundos

Hay innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas o de los fenómenos que dicen querer transformar. La introducción del ECTS puede ser una propuesta de cualquiera de los dos tipos. Si se pretende un verdadero avance, entonces hemos de ser cons-

cientes de que estamos ante el reto de un cambio cultural e institucional que, para hacerse efectivo necesita que se provoquen movimientos en profundidad que deben ser iniciados como procesos que, por lo general, tendrán un largo curso que recorrer para llegar a los fines pretendidos. Si se trata de cambiar la cultura pedagógica, son precisas algunas precauciones extraídas de las experiencias de innovación en general y de las instituciones educativas en particular:

— En las culturas el cambio no ocurre de forma súbita, sino por evolución más o menos rápida. Una innovación como la que nos ocupa no se cumple por el hecho de regularla, sino que, en el mejor de los casos, al emprenderla se inicia un proceso que puede incidir de muy desigual manera y profundidad en las distintas facetas de esa cultura y de los agentes implicados. Las normas con las que se pretende regular una práctica como la educativa muchas veces se convierten en “papel mojado” y en puras determinaciones burocráticas sin producir cambios reales.

— Es importante detectar y determinar las peculiaridades del cambio que se pretende a la hora de elegir los medios y las estrategias adecuadas, así como establecer el *timing* adecuado en la espera de que los cambios deseados se produzcan, evitando de ese modo la creación de falsas expectativas y la consiguiente sensación de frustración.

— Es necesario hacer partícipes a los sujetos implicados en los cambios acerca de las razones de los programas globales de innovación, explicando su sentido, advirtiendo de las dificultades y qué se espera de ellos. En nuestro caso, no hay que olvidar que se trata de personas a las que hay que convencer, no a las que se impone nada. Antes de adentrarse directamente en aquello a lo que obligan los ECTS, conviene razonar sobre lo que suponen y sobre el contexto en el que tienen sentido: fundamentalmente el de hacer una educación de más calidad y no sólo una medida para la convergencia europea. Es preciso dar información comprensible, carente de tecnicismos de los *porqué* antes de los *cómo*. Es importante compartir una filosofía mínima que se expresará con flexibilidad en actuaciones muy diversas y que, inevitablemente, acabará reflejándose en las acciones particulares de los profesores, pues sabemos que ellos no aplican mecánicamente recetas, sino que las trasladan a su contexto de acuerdo con la particular interpretación que cada uno hace de ellas. Lo importante es compartir y respetar unas cuantas ideas básicas a modo de *principios de acción*.

— Es importante ajustar las expectativas a los medios y posibilidades de los que se dispone, o al revés, para evitar frustraciones que desmotivan a quienes participan confiados en los programas de innovación, a la vez que colaboramos a que los reticentes se carguen de razones.

9.3. El crédito europeo como una estrategia para potenciar un cambio

Los aspectos relevantes en una estrategia de acción continuada para conseguir estimular un proceso de innovación permanente serían los siguientes (véase la Figura 9.2):

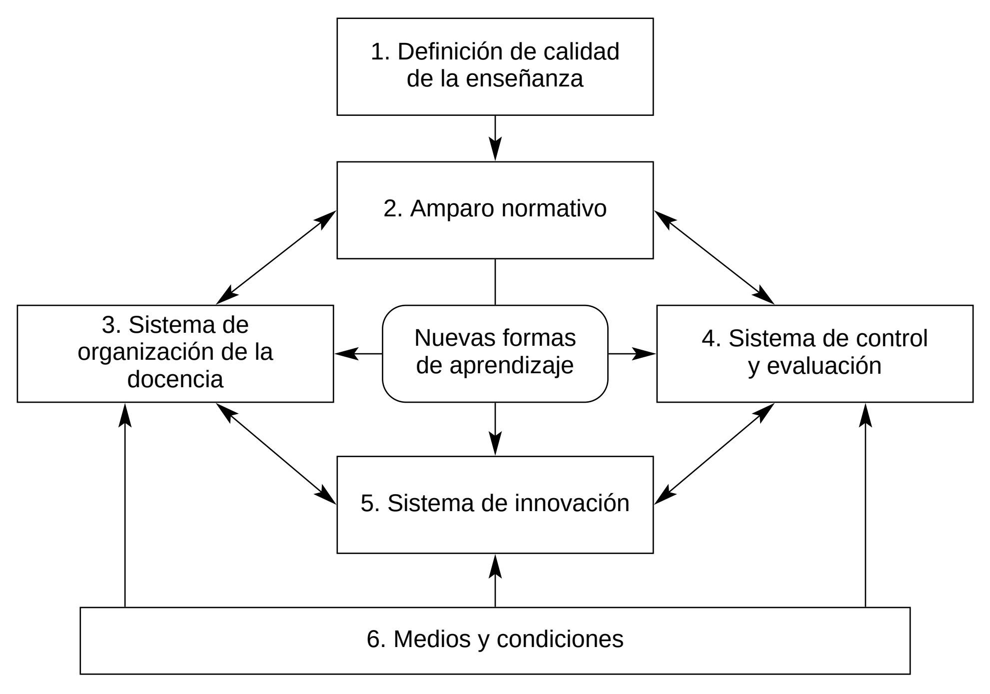


Figura 9.2. *La estructura de un programa de innovación para implantar el crédito europeo.*

1) Proponemos la necesidad de elaborar una especie de carta de principios de lo que entendemos por calidad de la educación, comprometiendo en su logro a la institución, a sus profesores y estudiantes. Carta que debería ser asumida y difundida como filosofía que caracteriza al comportamiento de todos.

2) Se debería amparar la innovación por medio de una normativa que le dé legitimidad legal, expresada en la ordenación básica de la Universidad (Estatutos) y trasladada obligatoriamente en los reglamentos correspondientes de los departamentos, juntas de centro, comisiones, etc.

3) Adecuar el funcionamiento de las instancias que regulan la ordenación de la docencia de los profesores, haciendo que se planteen algunos objetivos mínimos y se resuelvan los retos imprescindibles (Vicerrectorados y Departamentos).

4) Establecer un sistema y unas estrategia de obtención de información, de control y de evaluación, que poco tiene que ver con los mecanismos de evaluación del profesorado a través de las encuestas actuales.

5) Crear un sistema o agencia de apoyo a la innovación para desarrollar iniciativas diversas, entre cuyas funciones está la formación del profesorado.

6) Disponer de los medios necesarios y neutralizar las condiciones negativas que opondrán resistencias a los cambios.

9.4. Carta de principios de lo que entendemos por calidad de la educación en la universidad

Hay principios obvios que conviene recordar y valores que explicitar como guías del comportamiento de la institución universitaria, los cuales deberían ser asumidos y respetados por quienes trabajan en ella y por quienes se aprovechan de sus beneficios. Las instituciones deben mostrar un liderazgo en la defensa de las funciones que les son propias y que la sociedad les encomienda. Asimismo, deben ser guiadas por valores que están por encima de opciones políticas para optar a su gobierno, las cuales permanecerán independientes de coyunturas puntuales. Nadie debe sustraerse a esos principios en aras de la libertad de cátedra ni de privilegios no justificados por la dedicación y competencia de quienes se supone sirven a la institución y no al revés. El grado en que la actuación, el trabajo y la experiencia de las personas se acomode a dichos principios es la única norma legítima según la cual se puede jerarquizar a las instituciones, los órganos de gobierno y las personas.

Una carta de principios de lo que se entiende por educación universitaria de calidad que obligue a su respeto sería un antídoto contra la apropiación corporativa del profesorado, y la forma de que los procedimientos de gestión colegiada no legitimen y oculten la incompetencia y las desviaciones de aquellos principios bajo el paraguas de un democratismo que, en realidad, es una perversión de la democracia. En nuestras universidades se vota mucho, pero se exigen pocas responsabilidades respecto del cumplimiento de los deberes. Cuando esa vigilancia ética decae, el servicio público se pervierte y, a falta de controles internos, se imponen los externos, siempre en alguna medida convenientes.

Como servicio público, la universidad está obligada a hacer que sean evidentes sus principios rectores, a mejorar sus prácticas para alcanzarlos con la máxima profundidad posible y a corregir cuanta desviación pueda producirse en ese camino. El *crédito europeo* reclama el respeto de unas condiciones que tienen su fundamento en principios de esa carta, los cuales vendrían a ser como la base en la que apoyar una especie de pacto de confianza para las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes.

Concretando más esa base de principios, aunque manteniendo el nivel de generalidad necesaria para que sirvan para las diversas especialidades y sus respectivos currícula, partiremos de la siguiente formulación:

La buena enseñanza o de calidad en la educación superior, como ocurre por lo general en otros niveles de enseñanza, es producto de la interacción de una serie de aspectos interdependientes que forman un sistema en el que se conjuntan: *a*) el requisito de partir de un contenido relevante, *b*) el seguimiento de una serie de principios o reglas mínimas de carácter pedagógico, plataforma a partir de la cual puedan despertarse *c*) ricos procesos de aprendizaje que puedan reflejarse en unos resultados de calidad en sentido amplio. La perspectiva dominante hoy parte del supuesto de que la cualidad de los contenidos es el único o el más importante requisito de la calidad de la enseñanza, o bien da por supuesto que las prácticas de enseñanza al uso hacen educativamente valiosos a los contenidos.

Un punto de vista más acorde con la investigación establece que los factores de la calidad de la enseñanza son tales cuando son también los factores de

la calidad del aprendizaje del estudiante; es decir, que los “buenos resultados” o la “calidad” de la educación depende de la cualidad de los procesos de aprendizaje. Esto nos obliga a orientar nuestra mirada a lo que los contenidos suscitan y los procedimientos de enseñanza despiertan en los estudiantes.

9.4.1. Principios por la calidad de la educación en la universidad

A) *Enfocar la materia como un campo cultural. En sentido amplio*

El punto de arranque de la docencia de los profesores y de cualquier otra actividad de aprendizaje organizada por ellos es el partir y ocuparse de contenidos relevantes y actualizados, con sus vivos problemas. Para ello han de considerarse las dimensiones siguientes:

- Tomar en consideración y transmitir la idea de que las asignaturas son construcciones históricas, objetos de conocimiento que se rehacen y que por lo tanto tienen la condición de la provisionalidad.
- Tener en cuenta el contenido dentro del área y/o especialidad de la que se trate.
- Considerar a los contenidos como tradición que se actualiza permanentemente.
- Transmitir la idea de que en las fronteras del saber reside la oportunidad del avance, atendiendo a lo que es problemático y controvertido; es decir, la metamateria, los consensos y disensos que hay en ella.
- Que el conocimiento es algo contextualizado social e históricamente.
- Mostrar, analizar y evaluar las proyecciones y aplicaciones sobre la realidad, la sociedad, la vida, la técnica…
- Hacer obvio el sentido del mapa que constituye cada campo del saber: las interrelaciones, los “préstamos” entre materias, la interdisciplinariedad.
- Mostrar la pluralidad de métodos, paradigmas; es decir el “relativismo” interno del campo de estudio.

B) *Reglas mínimas a considerar en la planificación y desarrollo de la enseñanza*

1) Considerar que diseñar o programar la enseñanza es algo más que preocuparse de los contenidos: hay que prever actividades, medios, sistemas de evaluación, plazos, etc. De lo cual se desprende que:

- El currículum global, los programas de enseñanza, las diferentes actividades de aprendizaje y los planes de trabajo del estudiante deben someterse a los principios integradores de *continuidad vertical* (se refiere a la continuidad a lo largo del plan de estudios, durante un curso, etc.), al mayor grado posible de *continuidad horizontal* (coordinación entre todo lo que haya que aprender simultáneamente) y de la *interdisciplinariedad* posible.
- Debe explicitarse la secuencia de contenidos y de actividades en la planificación y en el desarrollo de la enseñanza, mostrando la continuidad del currículum, graduando las exigencias dentro de un plan que contenga metas asequibles.

• Coordinarse a la hora de prever el reparto del tiempo disponible del alumno entre los requerimientos que se le hacen en las diferentes materias.

2) Programación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o previsión de la acción; lo cual requiere:

• Claridad de lo que se va a hacer, mostrada en un plan de trabajo detallado aunque flexible y, sobre todo, realista, más allá de lo que hoy entendemos por programa.

• Precisión de las fuentes de información.

• Precisión de tareas que realizar dentro y fuera del aula y del centro.

• Considerar el *tiempo del alumno* planteándole con realismo las exigencias. Regular la ordenación de las exigencias evitando fenómenos como el "acelerón final" o la idea de la "recuperación" que sirven para establecer tiempos intensos de esfuerzo y dedicación al estudio precedidos de otros relajados.

• Explicitar y acordar el sistema de evaluación.

3) Algunas orientaciones para la realización de la enseñanza:

• Se deben utilizar los métodos de enseñanza y de otras actividades de aprendizaje adecuados a cada contenido y habilidad que quiera conseguirse.

• Deben explorarse todas las posibilidades de aplicación de los saberes y de las habilidades adquiridas: en la expresión personal, en el ejercicio de la crítica, en el mundo de las actividades sociales, profesionales y no profesionales.

• Presentar contenidos a través de medios variados, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías.

• Realizar tareas variadas: individuales y en grupo, lectura, experimentos...

• Aprovechar recursos personales, además del profesor.

• Deben utilizarse al máximo los recursos documentales y los proporcionados por las redes de información.

• Buscar situaciones posibles de aplicación, como la resolución de problemas, estudio de casos, prácticas de laboratorios, trabajos de campo, manejo de modelos, etc.

• Debe posibilitarse y fomentarse el ejercicio de las capacidades de expresión y de ejecución práctica en los ambientes educativos y en las actividades académicas, provocando la realización de alguna producción (no sólo tomar apuntes, sino ensayos, presentaciones de diapositivas...), favoreciendo la expresividad y las capacidades de comunicación (en escritos, discusiones, etc.) de los estudiantes.

• Buscar, ordenar y depurar la información existente. La formación permanente y el horizonte de una sociedad, en la que el conocimiento ocupa un papel relevante, exigen el fomento de las actividades de estudio independiente, debidamente orientadas, de cara a la adquisición de hábitos de trabajo que aseguren la posibilidad de una formación para toda la vida y la no exclusión social.

• Capacitar al alumnado en la mayor medida posible en el dominio de lenguas y lenguajes.

• Fomentar los buenos hábitos de trabajo.

4) Evaluación:

El alumno tiene derecho a una evaluación racional que sea coherente y acorde con todos los principios anteriores.

• El estudiante tiene derecho a conocer cuáles serán sus obligaciones en cada materia, el tipo y alcance de su trabajo, así como la forma y criterios con los que será evaluado.

• Los profesores habrán de ceñirse a lo pactado a la hora de evaluar.

• Es preciso evitar las sorpresas en cuanto a momentos, exigencias y procedimiento de evaluación.

5) La importancia de despertar y contar con actitudes positivas:

• Es preciso fomentar las virtudes intelectuales de respeto por la verdad, el ejercicio de crítica de las ideas, concienciar acerca de las proyecciones éticas del conocimiento, de las aplicaciones técnicas o de cualquier otra utilización.

• Procurar el reconocimiento de las ideas, hallazgos y descubrimientos de otros.

• Dar facilidades a la iniciativa y autonomía del alumno.

• Fomentar y valorar la honradez intelectual, el entusiasmo y el convencimiento del profesor sobre la materia transmitiendo credibilidad y compromiso intelectual.

• Ser modestos y reconocer los propios límites.

• Analizar las actividades docentes públicamente.

C) *La calidad del aprendizaje reside en la cualidad de la subjetivación a través de la que nos apropiamos de los significados de los contenidos*

El aprendizaje de calidad es una meta que implica la necesidad de partir de un contenido relevante para incorporarlo al sujeto como saber significativo en su capacitación, pues sólo pasando a ser contenido de su sistema de pensamiento alcanza su valor y su poder como herramienta del mismo. Es así como será de utilidad a largo plazo para desarrollar la potencialidad analítica, y para captar el mundo desde una red más tupida y compleja de significados. Para que esa pretensión se realice es necesario tomar en consideración, al menos, los factores siguientes:

• Estimular y no entorpecer el aprendizaje que vaya más allá de la memorización y el recuerdo de los contenidos a corto plazo para regurgitarlos en los exámenes. Para favorecer un aprendizaje "más duradero" y constructor de competencias mentales con los contenidos que se aprenden deben estimularse cuantos procesos de elaboración y reelaboración sean posibles: síntesis, extrapolaciones, interpretaciones, aplicaciones, etc. Lo que podríamos denominar como "poner en acción los conocimientos".

• *Aprender para saber* es algo más que adquirir información. Estar informado es una cosa, poseer lo aprendido como *saber* requiere que el contenido impregne al sujeto y se convierta en parte de su forma de pensar y aún de actuar; que se asimile como una competencia que se va construyendo.

• Una pedagogía que aspire a esas metas debe velar ante todo por la calidad de la experiencia vivida por quienes aprenden.

• Esa experiencia de calidad es la que se obtiene como consecuencia de participar en situaciones de aprender por descubrimiento.

• El aprendizaje, como proceso de subjetivación que es y que se produce en los individuos, es un proceso idiosincrásico. Algo que, además de ser considerado en la percepción de la persona como individuo singular, en su dinámica de trabajo y a la hora de ser evaluado, debe ser también fomentado.

9.4.2. Condiciones que pueden guiar e incidir en ese aprendizaje

— *En primer lugar*, habrá de ser un aprendizaje *motivado,* que es lo que da energía a la acción. La enseñanza se traduce en un aprendizaje de mayor calidad si se aprende con interés, condición no siempre inherente al contenido en sí, sino que debe ser provocada por las formas de su presentación (motivación a largo plazo) y según el "eco" que encuentre en los sujetos (motivaciones a corto plazo). Lo cual depende, por ejemplo, de la relación de los estudios que se cursan y del proyecto de vida.

El aprendizaje y el contenido aprendido interesan más:

- Participando en situaciones atractivas y retadoras.
- Cuando hay implicación personal; cuado se es activo.
- Si es elegido; cuando hay optatividad.
- Cuando se tiene conciencia de que se progresa.
- Cuando se utilizan medios variados y cuando se realizan actividades tanto individuales, como en grupo o autoiniciadas.
- Si el sujeto se siente reconocido y valorado en su progreso.

— *En segundo lugar*, se aprende mejor cuando el contenido está adecuadamente *organizado* en los siguientes aspectos:

- Cuando existe un orden lógico en las secuencias de cada una de las unidades de la materia.
- Si hay continuidad del aprendizaje, sin lagunas, que se subsanan con el repaso y el recuerdo necesario para enlazar los contenidos nuevos con los anteriores.
- Previendo que lo exigido sea abarcable para el estudiante en las condiciones de estudio, trabajo, etc.
- Si el estudiante sabe a qué hay que atenerse, disponiendo de un marco claro en su plan de trabajo.
- Practicando la evaluación sin sorpresas y acorde con los principios anteriores.

— *En tercer lugar,* el aprendizaje es de mejor calidad cuando es capacitador de los sujetos, cuando les dota de herramientas que podrán utilizar en muy diferentes situaciones. Para ello hay que procurar:

- Dar oportunidades, motivos y contenidos a la expresión de los estudiantes a través de los diferentes lenguajes.
- Procurar cuantas oportunidades de aplicación de lo que se aprende sean posibles.
- Que en la actividad de aprender se estimule la cooperación en el trabajo en equipo.
- Uso y fomento de las diferentes técnicas de trabajo, búsqueda de informaciones, valoración de las bases de datos, etc.
- Estímulo y valoración del aprendizaje independiente y voluntario para una vida de aprendizaje continuo generador de un estilo de vida.

— *En cuarto lugar*, debe ser un aprendizaje *provocador de la reflexividad* acerca del valor de lo que se aprende y se sabe. Algunas de las actitudes y hábitos que se deben cultivar para encaminarse en esta dirección son:

- Valorar la modestia que requiere el principio de que todo saber es provisional y que, por tanto, los aprendizajes no son logros definitivos.
- Mantener un cierto relativismo que haga sentirse seguros en la inseguridad y sin renunciar a la defensa de las posiciones que uno pueda tener.
- *Aprender a querer seguir aprendiendo* como meta de los individuos, en una sociedad que reclamará de ellos una vida en la que será necesario el aprendizaje continuo.

— *En quinto lugar*, hay que considerar que el aprendizaje es un proceso que se genera en mejores condiciones cuando los sujetos se sienten seguros en un clima sin amenazas en donde no tengan la necesidad de autodefenderse. Para ello es preciso que:

- El trato y las relaciones entre estudiantes, entre profesores y entre unos y otros se rijan de acuerdo con el respeto debido a las personas, en condiciones de igualdad, sin menoscabo de sus respectivos derechos y papeles que les son propios.
- Se establezca un clima de franqueza y de negociación de los conflictos sin amenazas ni represiones.
- Se respeten la libertad y autonomía de pensamiento, fomentando las discusiones argumentadas y la tolerancia ante el que discrepa.

Como podrá verse, estas orientaciones están bastante alejadas de los supuestos y sugerencias realizados por los expertos que están configurando el “pensamiento oficial” en la reforma inspirada en el *Acuerdo de Bolonia* y que puede verse con especial claridad en el *Informe Tuning.* Desde nuestro punto de vista, debe quedar claro que el contenido de dicho informe no es una derivación directa del espíritu de Bolonia, ni la única forma de concretar la convergencia llevándola hasta extremos como, por ejemplo, el de querer determinar el tiempo que tiene que invertir un estudiante en aprender una noción o en el dominio de una competencia del currículum. Nos parece que confluir todos en Europa ha de merecer la pena por otros motivos más sustanciales que el taylorizar el tiempo de las asignaciones de trabajo del estudiante europeo, y que sería necesario hacer otras proyecciones de la convergencia que no se agoten en la propuesta de tecnicismos nuevos (aunque no lo son, en realidad); donde se haga compatible, por ejemplo, la pedagogía centrada en el sujeto con el predominio de la búsqueda de la excelencia, la empleabilidad o la evaluación expresada en decimales; donde se habla de sociedad cambiante y de perfiles profesionales ajustados a los empleos.

Todo ello se resuelve volcando el currículum en competencias, haciendo de ésas el eje vertebrador de los contenidos. Éste es un lenguaje que, como es bien sabido, procede del ámbito de la formación profesional y ocupacional, que ahora se extrapola a la formación universitaria, cuya tradición humanista y humboltiana entendió la misión de la universidad desde otras coordenadas. Querer referirse a los resultados educativos en términos de *competencias* supone olvidar la impor-

tancia de la pedagogía que estimula procesos que hacen *competente* al sujeto —si es que el término *formación*, que es el apropiado, nos parece desfasado—, algo que es bien distinto a estar dotado de competencias observables. A no ser que extendamos el significado de ese término en el sentido de *competencia para pensar, discutir, criticar el saber recibido, comunicarse,* etc., con lo cual poco se ha avanzado. Pero no creemos que éste sea el caso de las prioridades de la política europea, cuando podemos ver pronunciamientos como el realizado por la *Comisión de las Comunidades Europeas* (Bruselas, 05/02/2003. COM. 58 final) sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento:

> "La Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo, fijado en el Consejo Europeo de Lisboa, de convertirse en *la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social.* El Consejo Europeo de Barcelona reconoció esta necesidad de excelencia al abogar por que los sistemas europeos educativos se convirtieran en una 'referencia de calidad mundial' para 2010".

Sin restarle importancia a esos objetivos, es evidente que la tradición cultural universitaria europea es una experiencia que no existe para los expertos del Informe *Tuning* (2003), y que puede sacrificarse ante el dominio absoluto del mercado y de las profesiones. Incluso desde este pragmático último punto de vista, es la propia economía de la sociedad de la información la que demanda trabajadores y técnicos dotados de capacidades generales flexibles, adaptables a situaciones diversas y cambiantes en un mercado laboral muy inestable, donde la única competencia valiosa será la que habilita para cambiar las competencias adquiridas, combinarlas y sustituirlas por otras.

Justificar la introducción de un nuevo lenguaje para discutir entre europeos, consultarse, comunicarse sobre perfiles de las titulaciones y transitar por los sistemas universitarios con más facilidad no es un argumento de peso. Es el ir y venir entre países y universidades, los contactos entre profesores y entre estudiantes, la participación en proyectos conjuntos, los intercambios o la difusión de información lo que crea la convergencia. Posibilidades que son muy desiguales en Europa por las dificultades idiomáticas (los jóvenes españoles son los penúltimos de la UE en el conocimiento de idiomas extranjeros, según el *Eurobarómetro 55.1*), las desigualdades de medios, etc. Piénsese que el gasto por alumno de Educación Superior en España es de 6.666 dólares, mientras que se eleva a 10.898 en Alemania, a 11.083 en Irlanda o a los 15.047 de Suecia (OCDE, *Education at a glance, 2003*).

Para lograr unas mínimas reglas de transparencia entre universidades bastaría con adoptar un sistema que aclarase el perfil de las titulaciones, sin que tenga que llevarse ese intento de pseudorrigor al enfoque de la enseñanza, la selección de contenidos y el aprendizaje, como si todo pudiera someterse por igual al mismo tipo y grado de control. Da la impresión de que la "cuantofrenia" hipnotiza a quien confunde el mundo de la vida y de las acciones humanas con el de lo regulable y susceptible de ordenar burocráticamente. El que tengamos que infor-

mar de lo que se hace no implica cronometrar procesos imprevisibles, como lo es la enseñanza.

Si la lógica de la organización interna de las disciplinas es cierto que no puede ser el único criterio para dotar de contenido a los planes de estudio y dar especificidad al perfil de las titulaciones, es igualmente evidente que no se pueden delimitar competencias al margen de las tradiciones científicas de cada campo, ni se puede someter todo al principio de "qué selección del contenido hay que hacer de manera que resulte apropiado para un fin particular", como se dice en el informe *Tuning* (pág. 62). No se pueden separar los saberes *sobre algo* de los saberes acerca de *cómo actuar* sobre ese algo, Las competencias relacionadas con los diferentes campos científicos no podrán ser otras que las referidas a los consensos en cada uno de ellos, con lo cual no viene a decirse nada nuevo, pero no habrá que abandonar la consideración de los disensos, que es donde se encuentran los yacimientos de nuevo conocimiento.

Al tiempo que se hace del *crédito* la unidad de medida para ponderar el valor de los componentes del currículum, se introduce un esquema de racionalidad didáctica tan aparentemente riguroso como inadecuado para manejar fenómenos como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así lo hemos mostrado en nuestra *carta de principios*. Ésta compone todo un programa de actuación, cuyos supuestos están bastante alejados de aquellos que fundamentan a los ECTS. Querer medir el tiempo que se invierte en comprender un texto o una unidad de contenido determinados (el denominado *notional learning time*) no tiene mucho que ver con las reformas que necesita la universidad. La pretensión de reducir los aprendizajes complejos a "competencias" como lo exige la comprensión de los contenidos de los que se ocupan las ciencias, las humanidades o las ciencias sociales tampoco es un camino prometedor. En todo caso, esos enfoques nos permiten apreciar hasta qué punto la institución universitaria es insensible a la educación que proporciona.

9.5. Amparo normativo

Todos estos principios deberían ser de obligatoria inclusión en los estatutos y reglamentos de comisiones y departamentos.

La calidad de la docencia es un valor que la institución universitaria o bien ignora o lo da por supuesto. La realidad, en cualquier caso, nos ofrece innumerables situaciones para entender la importancia de considerarla como un factor importante para mejorar los rendimientos de los estudiantes, así como para orientar y mejorar el funcionamiento de la institución. Sólo la cuantificación del fracaso escolar debería llevar a que nos preguntásemos por lo que está pasando. Es sintomático, por otra parte, que el control de calidad del profesorado, quede solamente en manos de las instancias de las administraciones en parte debido a la dimisión de responsabilidades que en este sentido hace la universidad.

La conjunción de la existencia de un concepto de libertad de cátedra no bien entendida, un sentido patrimonial del servicio público que impide el control de cómo se sirve al mismo y una larga historia de relaciones jerárquicas no apoyadas únicamente en las diferencias de saber, han producido una cultura que exime a los profesores de dar cuenta de lo que hacen, a la vez que tampoco se les reco-

nocen los méritos por hacerlo bien. Es muy ilustrador ver cómo las regulaciones de la vida universitaria pueden intervenir en cualquier aspecto de la organización de su actividad, pero pueden no decir nada sobre la actividad cotidiana de toda la organización y de sus profesores, que es algo esencial para la calidad de sus enseñanzas.

Si bien hemos convenido en que el dictado de normas no equivale por sí mismo a cambios en las prácticas, sin embargo sí que tiene un alto poder cuando enuncia principios nuevos y, además, es regulador de conductas y del funcionamiento de quienes quedan sometidos a la fuerza legal de las mismas.

Los Estatutos deberían recoger enunciados de principio relativos a una enseñanza de calidad como *derecho* de los estudiantes, como *deber* de los profesores, como un cometido y una función de la Universidad en general, que se debe contemplar en el funcionamiento de todos sus órganos de gestión (Vicerrectorados, Comisiones de Universidad, Departamentos...).

9.6. Sistema de organización de la docencia

La organización de la docencia es el momento y la actividad en donde la filosofía del *crédito europeo* tiene que ser contemplada y respetada. Afecta a dos niveles de la organización que deben considerar los criterios de calidad.

Uno, el de la toma de decisiones en el marco general de la Universidad para la organización de la actividad académica, desde el que se deben proporcionar las directrices mínimas para la ponderación en términos de créditos de la dedicación a diferentes actividades de los estudiantes, para la dotación de recursos y para el establecimiento de horarios, organizados hasta ahora más bien para comodidad del profesorado. *Dos*, en los planes de organización docente de los departamentos, que deben quedar obligados a respetar unos mínimos ¿Quién decide cuánto vale, en términos de créditos, una experiencia práctica, por ejemplo?

Es urgente, en este sentido, reforzar la cultura de la colaboración entre el profesorado, pero en torno a criterios mínimos que no pueden quedar al albur de un democratismo mal entendido.

Se impone corregir la cultura que ha llevado a establecer la antigüedad del personal como criterio supremo y prácticamente exclusivo a la hora de distribuir las responsabilidades de la docencia. Se ha llegado a una situación en la que unas sentencias judiciales no sólo son utilizables como norma legal para dirimir conflictos, sino que han convertido el criterio del *cuerpo-antigüedad* en el procedimiento exclusivo de organización de la docencia, lo cual es bien distinto. Seguramente, tanto en el sector público como en el privado, no existe corporación que hoy se atreva a mantener tal forma de proceder, que se convierte en el antídoto contra la innovación, fuente de más conflictos de los que resuelve, y de la desmotivación de los jóvenes; reflejo del desprecio a los derechos de los estudiantes de recibir la mejor enseñanza y que es contrario a cualquier dinámica de coordinación interna dentro de los departamentos, con la innovación de los ECTS o sin ellos. Ese mismo criterio es impensable que pueda ser utilizado para cualquier otra función de la Universidad, como la gestión o la investigación, o cuando se financian programas de calidad. Un ejemplo: ¿Cómo los departamentos van a optar a programas de calidad si sus propuestas tienen que seleccionar al profesorado que intervendrá en

ellas, cuando su aprobación depende de un colectivo que funciona por el criterio de la antigüedad, como es el caso de los programas de doctorado? Por otro lado, la presencia de un contingente importante de profesores contratados y el hecho de que en los departamentos se puedan agrupar varias áreas de conocimiento, invalida una norma que está pensada para funcionarios. ¿Un contratado a qué nivel del funcionariado va a ser equiparado para ordenar el reparto de la docencia? ¿Si un profesor entra para desempeñar unas determinadas tareas, cómo va a quedar a merced de otro criterio que no sea el de su especialización?

Tendría que figurar en los Estatutos una norma al respecto que plantee y obligue a los departamentos a considerar criterios como la estabilidad de la dedicación docente, la posibilidad de especialización del profesorado o la contemplación de otros méritos que no sean su mera capacidad de resistir al tiempo. Convertidos en norma legal, tienen que obligar a la comunidad universitaria. Ya hay asentados otros principios alternativos (sexenios, etc.) para que los profesores reacios a cualquier dejación de la antigüedad acepten otros criterios y se disuadan de acudir a recursos legales.

Podría ser conveniente dar competencias a la dirección de los departamentos en este sentido, además de ser objeto de la evaluación de éstos.

9.7. Sistema de evaluación institucional

Las instituciones se mantienen fieles a su misión cuando sus miembros asumen su filosofía, trabajan en la dirección que marcan sus objetivos, se acomodan a los cambios que la sociedad les demanda y cuentan para todo esto con sistemas de información para saber qué ocurre en su interior, ver cómo se comportan sus miembros y tomar medidas correctoras en su caso. Una organización que, además, desempeña una función pública debe no sólo rendir cuentas de lo que hace, sino vigilar el que se respete lo que ella representa.

La implantación de la filosofía del *crédito europeo* y la realización correcta de su práctica, entendiéndolas como un reto que reclama un cambio de cultura, necesita de un sistema de información que dé noticia a la comunidad académica y a cuantos pudiera interesar acerca de lo que consigue, de sus desajustes, de la productividad de sus unidades, del éxito de sus alumnos, del fracaso escolar, etc. El procedimiento de las encuestas actuales sólo tiene una validez muy limitada para proporcionar la información que se requiere. Obsérvese lo poco que tiene que ver el contenido de sus *ítems* y lo que representa el espíritu del *crédito europeo*.

9.8. Sistema de innovación y de formación

El *crédito europeo*, desde un punto de vista pedagógico, es un intento de estructurar el sistema de enseñanza-aprendizaje como una actividad formativa que pone el énfasis en la actividad del alumno. Sería un error contraponer la enseñanza del docente (como algo equivalente a lo tradicional y caduco que debemos suprimir) a la actividad de aprendizaje del alumno (como algo que es preciso fomentar), porque lo que hay que evitar son las malas prácticas docentes pero no la buena docencia, entendiendo que el aprendizaje tiene otros caminos, otros tiempos y

otras oportunidades que no son el tiempo del profesor en la "hora de clase". No es siempre mala la actividad del profesorado *per se,* ni buenas las actividades alternativas. Lo que es evidente es que ni los profesores son las únicas fuentes de información, ni el escucharles o el dialogar con ellos la única manera de aprender.

Veamos los elementos que entran a formar parte de un sistema metodológico de carácter didáctico para entender con más claridad la complejidad de la realidad que se quiere cambiar, las fuentes de dificultades y resistencias, al tiempo que las innumerables posibilidades de la innovación.

Un sistema de opciones que nos permite imaginar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje debería contemplar los elementos siguientes (véase la Figura 9.3). Tal sistema es algo más que unas determinadas actividades (Aa) de los alumnos y de los profesores (Ap). Es también una forma de organizar el tiempo de aprendizaje de los primeros (Ta) y el tiempo del trabajo de éstos últimos (Tp). Todo ese sistema se desarrolla en unos espacios en el caso de alumnos (Ea) y del profesor o profesora (Ep), que unas veces son coincidentes para ambos y otras independientes (queremos decir que mientras unos hacen una cosa, los otros tienen una ocupación no coincidente espacio-temporalmente. Por ejemplo, mientras el alumno resuelve un problema, el profesor prepara materiales para más tarde). Finalmente, ese sistema conjunta la utilización de determinados recursos o medios (M). El cambio pedagógico que reclama el *crédito europeo* es una apelación a reestructurar todos esos elementos (las actividades de aprendizaje de los estudiantes, las de enseñanza, los tiempos a invertir en ellas, en unos determinados espacios y utilizando unos determinados recursos).

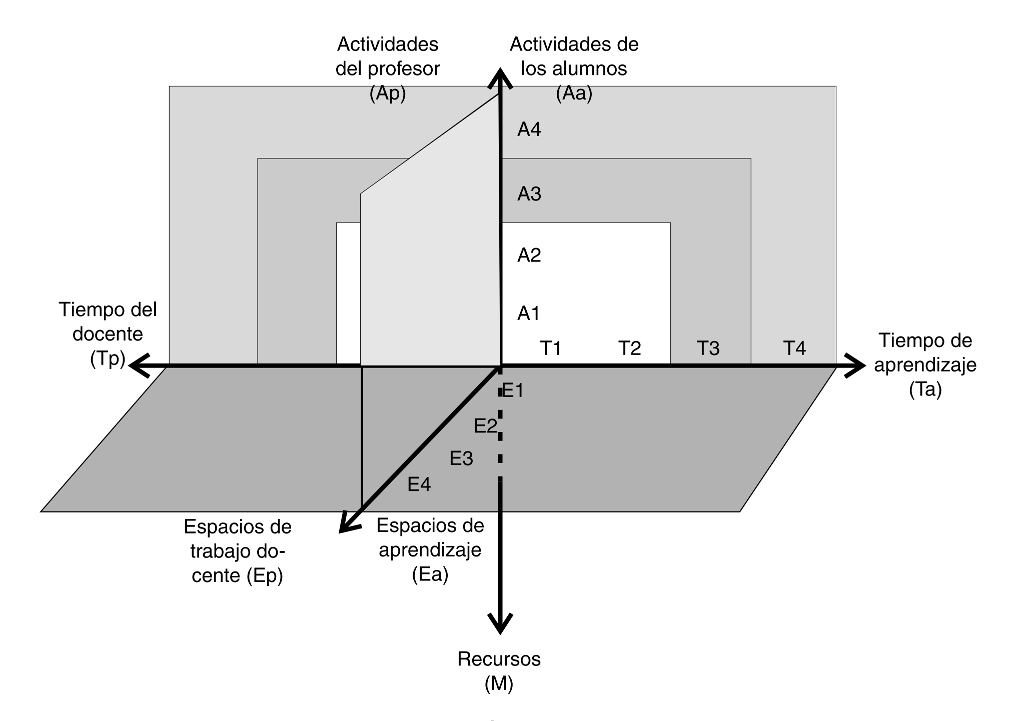


Figura 9.3. *La estructura de la metodología y sus posibilidades.*

Las actividades (Aa) de los estudiantes pueden consistir en la asistencia a clases, seminarios, realización de proyectos, estudio independiente, prácticas, experiencia en puestos de trabajo, adquisición de habilidades, manejo de instrumentos, etc.

Los papeles o actividades de los profesores (Ap) pueden ser: *a*) Actividades *preactivas*: planificación de la práctica del sistema de enseñanza-aprendizaje, búsqueda y localización de recursos de aprendizaje, coordinación con otros profesores, preparación de clases... *b*) *Interactivas*: docencia, y seguimiento del trabajo del estudiante, seminarios... y *c*) *Postactivas*: evaluación de estudiantes y de la experiencia llevada a cabo.

El tiempo del alumno (Ta) transcurre en clase, en el centro, en ámbitos de prácticas externas, en otras universidades, en su vida independiente, etc. Especial consideración ha de dedicarse a la adjudicación de tiempos idóneos para realizar adecuadamente cada tipo de actividad, así como a la viabilidad de la suma de tiempos parciales.

El tiempo de los profesores (Tp) puede invertirse en momentos de formación, planificación, enseñanza, tutoría, seminarios, evaluación, preparación de prácticas, investigación, gestión... Los espacios de aprendizaje (Ea) pueden ser: aulas, laboratorios, campo, seminarios, bibliotecas, mediatecas, su casa... Los espacios de enseñanza (Ep): aulas, laboratorios, campo, seminarios, departamentos...

Los medios (M) pueden ser: recursos propios del alumnado, de los departamentos, bibliotecas clásicas y virtuales, acceso a redes y bases de datos, usos de las nuevas tecnologías, laboratorios, campos de prácticas, etc.

Como podemos ver, acondicionar todo eso de una forma innovadora es un reto que requiere no sólo aprenderse folletos de divulgación o recibir cursos cortos de formación, ni solamente cambiar de comportamientos del profesorado: con todo lo importante que es. Siendo todo ello necesario, el cambio precisa algo más que eso: organización de la dedicación docente, provisión de recursos, espacios apropiados, sistemas de evaluación, etc.

El modelo propuesto en la Figura 9.3 supone la explicitación de un sistema de variables que permite muchas combinaciones que se concretan en opciones metodológicas muy diversas. El *crédito europeo* tiene que proponer un esquema necesariamente genérico para que se pueda expresar de diferente forma en cada campo de estudio y según cada profesor o profesora, de acuerdo con los medios disponibles, etc.

Tampoco es que estemos ante algo totalmente nuevo, ajeno a nuestros alumnos y a los actuales profesores, sino ante la elevación a doctrina asumida de lo que ahora, en alguna medida, se hace.

9.9. Condiciones

Las innovaciones no se instalan en el vacío, sino que se incrustan en realidades concretas cuyas condiciones facilitan o entorpecen el poder hacer ciertas cosas, hacerlas de distinta forma y a un ritmo u otro. Hay que contar con todo eso, no para resignarse, sino para acomodar las estrategias de cambio. Oficializar una reforma sin tener garantía, *a priori,* de ciertas probabilidades de éxito será un acto de voluntarismo sin más.

Nuestros legados y tradiciones dejan que desear: altas ratios de alumnos por profesor, falta de espacios y poca flexibilidad para el uso de los mismos, insuficiencias funcionales y de dotación de nuestras bibliotecas, escasa implantación entre los estudiantes de los recursos informáticos, rigideces del puesto de trabajo por parte del personal de servicios, carencia de una tradición de investigación sobre la didáctica específica de cada materia y/o especialidad, que en ocasiones lleva hasta menospreciar “lo pedagógico”, planes de estudio sobrecargados que obligan a una dedicación excesiva de los estudiantes a preparar exámenes, sin tiempo para leer, pensar, indagar, expresarse, aprender idiomas, etc. Tampoco debemos olvidar las costumbres del profesorado, más proclives al aislamiento o la competencia que a la coordinación y a la colaboración, ni tampoco esa inveterada tradición de las instituciones de no hacer objeto de su preocupación y crítica la calidad de sus prácticas.

Es preciso, pues, situar el reto del *crédito europeo* en el marco de una amplia estrategia de cambio, que será lento, multifacético, contradictorio, perturbador y, en muchos casos, insatisfactorio. Las reformas hay que pensarlas en su globalidad, aunque las medidas que las desarrollan se apliquen gradualmente; pero sólo así tendrán un orden. Será algo positivo en tanto pueda ser el germen de una masa crítica suficiente capaz de sostenerse, cobrar presencia y poder ser un referente de más calidad.

Bibliografía

AGUIRRE, E. (1997). "Educación y cultura: calidad y libertad". Madrid. Club Siglo XXI.
ALONSO, A. y AROZ, I. (2002). *La nueva ciudad de Dios.* Madrid. Siruela.
AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003). *Educación en derechos humanos. Asignatura suspensa*. http.//www.es.amnesty.org/esp/docs_esp.shtm23
APEL, K. O. (1999). "Globalización y la necesidad de una ética universal". *Debats*. Núm. 66. Págs. 49-67.
BARTOLOMÉ, M. y VIDAL, M. (2000). *Escritos y dichos sobre el libro*. Barcelona. Edhasa.
BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona. Paidós.
— (2001). *Un nuevo mundo feliz.* Barcelona. Paidós.
BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid. Alianza Universidad.
— (1995). *Communitarianism and its critics.* Oxford. Clarendon Press.
BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid. Morata.
BIRKERTS, S. (1999*). Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid. Alianza.
BLOOM, H. (1995). *El canon occidental.* Barcelona. Anagrama.
BONAL, X.; ESSOMBA, M. A. y FERRER, F. (Coords.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats.* Barcelona. Editorial Mediterrània. Págs. 177-197.
BROCKMAN, J. (Ed.) (1996). *La tercera cultura.* Barcelona. Tusquets Editores.
BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid. Alianza.
— (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor.
CANO, G. (1997). "El problema de la acción moral después de la muerte de Dios. Variaciones sobre el tema del relativismo posmoderno". En: ARENAS, L.; MUÑOZ, J. y PENONA, A. (Eds.), *El desafío del relativismo.* Madrid. Trotta.
CARNOY, M. (2001). *El trabajo flexible.* Madrid. Alianza.
CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura.* V.1. *La sociedad red.* Madrid. Alianza Editorial.
CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación.* Barcelona. Crítica.
CIDE (2002). "Los hábitos lectores de los adolescentes españoles"*. Boletín de temas educativos*, Madrid. Ministerio de Educación/CIDE.
CIS (2003). *Sondeo sobre la juventud española.* Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

COMISIÓN EUROPEA (1998). *The social and labour market dimensión of the information society.* Unit V/D, 3.
— (2000). *European Report on the quality of school education. Sexteen quality indicators*. Bruselas.
— (2002a). *European Report on the quality of lifelong learning, Fifteen quality indicators.* Bruselas.
— (2002b). *Key Data on Education in Europe, 2002.* European Comission/EURYDICE/ Eurostat. Bruselas.
COOMBS, Ph. (1973). *La crisis mundial de la educación.* Barcelona. Ediciones Península. (Edición original en 1968).
DEWEY, J. (1960). *Experiencia y educación.* Buenos Aires. Losada.
— (1995). *Democracia y educación.* Madrid. Morata.
EISNER, E. (1984). "Can the humanities be taught in american public schools?". En: LADNER, B. (Ed.), *The humanities in precollegiate education.* Chicago. NSSE. Págs. 112-129.
EUROBARÓMETRO (2002). *Europeans' participation in cultural activities.* Bruselas. Comisión Europea.
EUROPEAN COMISSION/EURYDICE/EUROSTAT (2002). *Key Data on Education in Europe, 2002.* Eurydice.
EURYDICE (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education.* (http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/frameset_analysis.html
FUNDACIÓN AUNA (2003). *e-España 2003.* Madrid. Fundación AUNA.
FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2003). *Las colecciones de las bibliotecas públicas en España.* Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
GADAMER, H. G. (1994). *Verdad y método, II.* Salamanca. Sígueme.
GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid. Alianza.
GIMENO, J. (1992). "Reformas educativas: utopía, retórica y práctica." *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 209. Diciembre. Págs. 62-68.
— (1998). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid. Morata.
— (1999). "El profesorado y la sustancia de la educación: La reivindicación de la competencia cultural." *Kikiriki,* Núm. 52. Marzo-mayo. Págs. 25-30.
— (2000). "La experiencia de leer. Formas de socialización cultural a través de la lectura". *Cuadernos de Pedagogía.* Núm. 289. Marzo. Págs. 79-84.
— (2001a). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid. Morata.
— (2001b). "Conocimiento, escolaridad y vida activa". En: LÓPEZ, A. y HERNÁNDEZ ARISTU, J. (Comp.). *Jóvenes más allá del empleo.* Valencia. Nau Llibres. Págs. 63-89.
— (2001c). "¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?" *Investigación en la escuela*. Núm. 43. Págs. 15-25.
— (2003). *El alumno como invención.* Madrid. Morata.
— (2004). "Recuperar el pulso de la política*". Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 338. Septiembre. Págs. 77-81
GORZ, A. (1997). *Metamorfosis del trabajo.* Madrid. Ediciones Sistema.
HUNTINGTON, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones.* Barcelona, Paidós.
INFORME TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Editado por J. GONZÁLEZ y R. WAGENAAR. Universidades de Deusto y de Groningen.
INJUVE (2003). *Sondeo de opinión. Percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación.* Madrid, INJUVE.
JACKSON, Ph. (1992). *Handbook of research on currículum.* Nueva York. Macmillam.
— (2004). *Living conditions in Europe.* Bruselas.
KLIEBARD, H. M. (1984). "The decline of humanistic studies in the american school currículum". En: LADNER, B. (Ed.), *The humanities in precollegiate education.* Chicago. NSSE. Págs. 7-30.

LADNER, B. (Ed.), (1984). *The humanities in precollegiate education.* Chicago. NSSE.
LAMO, E. (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia.* Oviedo. Ediciones Nobel.
LLEDÓ, E. (1998). *Imágenes y palabras.* Madrid. Taurus.
LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización.* Madrid. Morata.
MARTÍN BARBERO, J. (2001). "Transformaciones del saber en la sociedad 'del conocimiento' y 'del mercado'". *Pasajes.* Septiembre-diciembre. Págs. 7-13.
MATTELART, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global.* Barcelona. Paidós.
— (2002). *Historia de la sociedad de la información.* Barcelona. Paidós.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000). *Evaluación de la educación primaria: datos básicos 1999*. Madrid. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
— *Las cifras de la Cultura en España, Edición 2002.* Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
MORIN, E. (1993). *Tierra-Patria.* Barcelona. Kairós.
— (1994). *Introducción al pensamiento complejo,* Barcelona. Gedisa.
— (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Buenos Aires. Nueva Visión.
OCDE (2000). *Learning to bridge te digital divide.* París. OCDE.
— (2001). *Education at a glance, 2001*. París. OCDE.
— (2002a). *Education at a glance, 2002.* París. OCDE.
— (2002b). *Measuring the Information Economy.* París. OCDE.
— (2003). *Education at a glance*. París. OCDE.
O'DONNELL, J. (1998). "La pragmática de lo nuevo: Tritemio, McLuhan, Casiodoro". En: NUNBERG, G. *El futuro del libro.* Barcelona. Paidós. Págs. 41-65.
PENNAC, D. (1993). *Como una novela.* Barcelona. Anagrama.
POUSTIE, K. (2000). *Un centro de conocimiento para la comunidad, una nueva función para la biblioteca pública.* Barcelona. Fundación Bertelmann.
RIFKIN, J. (1996). *Fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona. Paidós.
SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid. Taurus.
SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona. Anagrama.
SERRES, M. (2001). "Cultura globalizada y cultura global". *Le Monde Diplomatique.* Núm. 71. Septiembre.
SNOW, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque.* Madrid. Alianza.
STENHOUSE, L. (1983). *Authority, education and emancipation.* Londres. Heinemann.
— (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
— (1997). *Cultura y educación.* Morón. Publicaciones MCEP.
SUCHODOLSKY, B. (1971). *Tratado de pedagogía.* Barcelona. Península.
— (1977). *La educación humana del hombre.* Barcelona. Laia.
THROSBY, D. (2001). *Economía y cultura.* Madrid. Cambridge University Press.
TOURAINE, A. (1993). *Crítica a la modernidad.* Madrid. Temas de hoy.
UNICEF, (1993). *Child neglect in rich societies*. París. UNICEF.
— (1999). *La voz de los niños. Encuesta latinoamericana*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. UNICEF.
VARIOS (2003). *Bibliotecas para todos.* Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
VIVES, Juan Luis. *Las disciplinas* (V. 1). Barcelona. Ediciones Orbis.
WOLTON, D. (2000). *Internet ¿Y después?* Barcelona. Gedisa.
ZAID, G. (1996). *Demasiados libros.* Barcelona. Anagrama.